

DENISE ADRIANA BANDEIRA

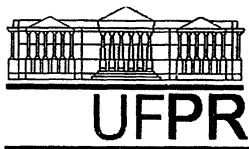
**MUDANÇAS DO SABER EM ARTE: DESCOBRINDO COMPATIBILIDADES  
DO SABER A SER ENSINADO NA DISCIPLINA DE DESENHO ARTÍSTICO,  
CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA  
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Currículo e Conhecimento, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leilah Santiago  
Bufrem

CURITIBA

2001



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## PARECER

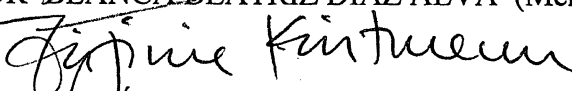
Defesa de Dissertação de **DENISE ADRIANA BANDEIRA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM; DR<sup>a</sup> BLANCA BEATRIZ DIAZ ALVA; DR<sup>a</sup> VIRGÍNIA SOUZA DE CARVALHO BORGES KISTMANN argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“MUDANÇAS DO SABER EM ARTE: DESCOBRINDO COMPATIBILIDADES DO SABER A SER ENSINADO NA DISCIPLINA DE DESENHO ARTÍSTICO, CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

Professores

  
DR<sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM (Presidente)

  
DR<sup>a</sup> BLANCA BEATRIZ DIAZ ALVA (Membro Titular)

  
DR<sup>a</sup> VIRGÍNIA SOUZA DE C. B. KISTMANN (Membro Titular)

Apreciação

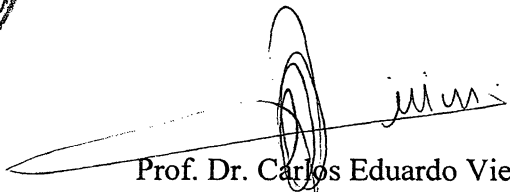
*Aprovada*

*Aprovada*

*Aprovada*



Curitiba, 13 de novembro de 2001

  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR e, principalmente, às professoras Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e Dra. Tânia M. F. Braga Garcia com gratidão pelas expressivas contribuições durante a realização deste percurso. Especial menção ao professor Dr. Roberto Figurelli pelo valor de suas reflexões sobre a estética e a crítica de Arte.

À professora e orientadora Dra. Leilah Santiago Bufrem, pelas dedicadas e esclarecedoras observações somadas ao constante incentivo.

Às professoras Dra. Blanca Beatriz Diaz Alva e Dra. Virgínia Kitsmann Souza de Carvalho pelas generosas contribuições.

Aos professores, alunos e funcionários da Faculdade de Artes do Paraná, em especial à bibliotecária Mariza P. Fleury da Silveira pelo prestativo apoio e à professora Maria Laila Tarran pela cooperação no desenvolvimento das pesquisas de observação em sala de aula, no ensino de desenho.

Ao Helio e ao nosso filho Flavio, pela compreensão e carinho.

Aos queridos pais Yêda e Acyr, pela imensa dedicação e amor.

A Maria, Marisa e Simone, irmãs e inestimáveis amigas.

A Joanita Bernett Passos, doce avó e primeira professora (*in memoriam*).

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	ii
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	vi
<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2 FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ</b> .....	11
2.1 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PARANÁ: UMA DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE MÚSICA DO ESTADO.....	12
2.2 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PARANÁ E ACADEMIA DE MÚSICA DO PARANÁ.....	16
2.3 DA ACADEMIA DE MÚSICA DO PARANÁ AO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE CANTO ORFEÔNICO.....	18
2.4 DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE CANTO ORFEÔNICO À FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ.....	25
2.4.1 Primeiro curso: Licenciatura em Música.....	28
2.4.2 Uma questão política.....	31
2.4.3 O Curso de Educação Artística.....	43
2.5 NOVA DENOMINAÇÃO: FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ.....	56
<b>3 ENSINO DE ARTE NO BRASIL</b> .....	60
3.1 ACADEMIAS NA EUROPA E ENSINO DE ARTE NO BRASIL: ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES.....	63
3.2 PRIMEIRAS ESCOLAS DE ARTES E OFÍCIOS NO PARANÁ: ESCOLA DE BELAS ARTES E INDÚSTRIAS DE MARIANO DE LIMA.....	77
3.3 ENSINO DE DESENHO NAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE ARTE E NAS ESCOLAS DE OFÍCIOS: CONTINUIDADE OU DESCONTINUIDADE.....	84
<b>4 ANÁLISE DA PRINCIPAL DOCUMENTAÇÃO OFICIAL: APÓS A IMPLANTAÇÃO DA LEI N.º 5.692/71 E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO ARTÍSTICO</b> .....	95

4.10 CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	103
4.1.1 O Currículo mínimo do curso de Educação Artística: Resolução CFE n.º 23/73 CEPSG e Indicação CFE n.º 36/73.....	112
4.1.2 Noções de currículo, matéria e disciplina segundo Pareceres CFE n.º 4.833/75 CEPSG e n.º 540/77 CEPSG.....	130
4.1.3 O Primeiro currículo de Educação Artística, habilitação Artes Plástica da FEMP.....	140
<b>5 CONSTRUÇÃO DO SABER A SER ENSINADO.....</b>	<b>145</b>
5.1 ARTE E CULTURA NA CONSTRUÇÃO DO SABER.....	147
5.2 <i>NOOSFERA</i> E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DO SABER ACADÊMICO AO SABER A SER ENSINADO.....	157
5.3 CONSTRUÇÃO DO SABER A SER ENSINADO: DIRETRIZES E PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ, PARA O ENSINO DE 1.º E 2.º GRAUS - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, DE 1973 A 1975.....	165
<b>6 CONTEXTO DE MUDANÇA DO SABER A SER ENSINADO.....</b>	<b>191</b>
6.1 DIRETRIZES E PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ, PARA O ENSINO DE 1.º E 2.º GRAUS - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, DE 1990 A 1993.....	194
6.2 CONDIÇÕES DE COMPATIBILIDADE ENTRE O SABER ACADÊMICO E O SABER A SER ENSINADO, CONTEÚDOS E EMETÁRIOS DA DISCIPLINA DE DESENHO ARTÍSTICO, DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, HABILITAÇÃO ARTES PLÁSTICAS, FAP.....	208
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>216</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE 1 - Demais cursos da FAP.....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE 2 - Quadro resumo - Instituições e a formação da FAP.....</b>	<b>236</b>
<b>ANEXO 1 - Currículo do Curso de Educação Artística, Habilitação Artes Plásticas, Licenciatura Curta de 1.º Grau. Período de vigência 1973 - 1978.....</b>	<b>241</b>
<b>ANEXO 2 - Currículo de Educação Artística, licenciatura plena, período de validade 1976 em diante. Faculdade de Educação Musical do Paraná.....</b>	<b>243</b>

<b>ANEXO 3</b> - Ementários e conteúdos programáticos das disciplinas : Desenho Artístico I, Desenho Artístico II, Desenho Artístico III. Curso Educação Artística. Habilitação em Artes Plásticas. Departamento de Artes Visuais. Curitiba, 1996.....	245
<b>ANEXO 4</b> - Ementários e conteúdos programáticos das disciplinas: Desenho Artístico I, Desenho Artístico II, Desenho Artístico III. Curso Educação Artística. Habilitação em Artes Plásticas. Departamento de Artes Visuais. FAP. Curitiba,1998.....	255

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 - O SISTEMA DE ENSINO <i>STRICTU SENSU</i> .....	160
ILUSTRAÇÃO 2 - O SISTEMA DIDÁTICO .....	161
QUADRO 1 - CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA .....	175
QUADRO 2 - CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA .....	177
QUADRO 3 - CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA .....	184
QUADRO 4 - CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA .....	189
QUADRO 5 - CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO (1. <sup>a</sup> E 2. <sup>a</sup> SÉRIES) .....	202
QUADRO 6 - CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (3. <sup>a</sup> , 4. <sup>a</sup> E 5. <sup>a</sup> SÉRIES) .....	202
QUADRO 7 - CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (6. <sup>a</sup> , 7. <sup>a</sup> E 8. <sup>a</sup> SÉRIES) .....	202
QUADRO 8 - CONTEÚDOS BÁSICOS PROPOSTOS COMO FUNDAMENTOS .....	205
QUADRO 9 - CONTEÚDOS BÁSICOS PROPOSTOS COMO FUNDAMENTOS NAS SÉRIES INICIAIS .....	206

## RESUMO

Perscruta o saber a ser ensinado em Arte especificamente, em Desenho, na Disciplina *Desenho Artístico*, do curso de formação de professores em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Com esta intenção, analisa os documentos oficiais, diretrizes e propostas curriculares produzidos pela Secretaria de Educação do Estado, destacando dois momentos de importância para o ensino de Arte. O primeiro momento foi caracterizado pela obrigatoriedade do ensino artístico após a Lei n.º 5.692/71 e pela definição do primeiro currículo dirigido aos cursos de formação de professores em Educação Artística. E o segundo momento que foi marcado pelas discussões sobre a democratização da educação que antecederam à aprovação da Lei n.º 9.394/96. Com o levantamento e a análise das diretrizes e propostas curriculares apresentadas para o ensino de Educação Artística no 1.º e 2.º graus obteve um panorama que permite enfocar aspectos da compatibilidade entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado em Desenho ao associar algumas das indicações bibliográficas apresentadas pelos ementários e conteúdos programáticos da disciplina Desenho Artístico. Os elementos instituidores dos saberes e das práticas escolares foram considerados constituídos pelas diretrizes, propostas curriculares, pareceres e pelas indicações bibliográficas e também articulados por um eixo principal que, relacionado aos aspectos teóricos da transposição didática, permitindo obter os resultados da análise proposta. Entretanto, a intenção de resgatar a produção de um saber em Arte demandou, além da revisão do processo histórico da construção desse saber, a revisão do processo histórico de criação da FAP. Neste contexto, foi determinante para completar alguns dados essenciais mapear diferentes escolas que serviram de alicerce e consolidaram o ensino de Arte, principalmente no Paraná. Como resultado, aponta necessariamente para uma revisão das propostas e diretrizes curriculares destinadas aos cursos de formação de professores em Arte, além de questionar a permanência das práticas de ensino de desenho associadas às indicações bibliográficas que servem de apoio à produção do texto do saber a ser ensinado.

Palavras chaves: currículo, saber em Arte, ensino de desenho, transposição didática.

## ABSTRACT

The object of this study is to investigate the knowledge to be taught in Art, specifically in drawing, in the Artistic Drawing class for the Teacher's Education course with emphasis in Visual Art of the Faculdade de Artes do Paraná (FAP). This paper analyzes official documentation, current trends, and curricular proposals of the State's Education Secretary with a special attention to two particular instances in Art Teaching. The first instance appeared when Art Education was made compulsory by law nº 5.692/71 thus creating the first curriculum for teacher's education in Arts; the second is marked by the discussion on the democratization of education that came before the approval of law nº 9.394/96. After a thorough analysis of the guidelines and curriculum proposals presented for the teaching of Art Education in elementary and high school level courses, we have an understanding that lets us focus on compatibility aspects between the academic knowledge and the knowledge to be taught in Drawing, when we study some of the bibliographical indications given by the programmatic contents of the Artistic Drawing Course. The elements that establish the knowledge and school practices are constituted by guidelines, curriculum proposals, studies and bibliographical indications. These elements when confronted with theoretical aspects of one systematic educational transformation that allows us to obtain the results of this analysis. However, the intention to rescue the production of "Art Knowledge", besides the revision of the historical process that led us to the construction of this knowledge, demanded us to review the historical process of the creation of FAP. In this context, it was determinant, in order to complete essential data, the study of different schools that served as a basis and helped to consolidate the teaching of art, mainly in the state of Paraná, Brazil. The results point necessarily to a revision in the proposals and curricular standards of the Education Teaching courses for the formation of Art instructors and it also questions the current practices in the teaching of drawing associated to the bibliographical indications that serve as a reference to the production of the knowledge text to be taught.

Key words: curriculum, knowledge in Arts, drawing teaching, one systematic educational transformation.

# 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu motivado pelo interesse no ensino de Desenho, desde 1996, como professora do Departamento de Artes Plásticas da Faculdade de Artes do Paraná (FAP)<sup>1</sup>, assumindo as disciplinas de Técnicas de Representação Gráfica e Desenho Artístico. E, por outro lado, também foi motivado pelas práticas realizadas com alunos em oficinas de criação no ensino de Arte, desde 1986, muitas vezes em cooperação com artistas, outras instituições culturais e de ensino do Estado.

Perscrutar a construção de um saber em Arte e, particularmente, em Desenho, além de rever a criação da FAP, foram possibilidades exploradas nessa pesquisa. No contexto de mudanças das novas propostas curriculares para o ensino de Arte, mostrou-se profícuo analisar os diferentes documentos oficiais produzidos e dirigidos ao sistema de ensino, principalmente as propostas e diretrizes curriculares, por reunirem diferentes elementos instituidores dos conteúdos do saber a ser ensinado.

Por sua vez, o currículo surge como um fio condutor, ocupando uma posição estratégica, podendo ser considerado um dos elementos centrais das mudanças e reformas educacionais, conforme analisou SILVA (2001b), além de concentrar os conflitos em torno dos diferentes significados sociais e políticos que emergem no processo. Portanto, para pensar novas maneiras de conceber o currículo, torna-se necessário descobrir as formas como anteriormente o próprio currículo foi concebido.

Desde 1997, a FAP encontra-se instalada em sua nova sede à Rua dos Funcionários, n.º 1357. Neste trabalho, com o intuito de rever o processo da criação da FAP, foi necessário realizar o exame de documentos, literatura e alguns periódicos pertinentes à formação desse contexto, encontrados em diferentes acervos documentais.

---

<sup>1</sup> Em 1989, a Lei Estadual n.º 9.135 de 22 de novembro (Paraná, 1989), aprovou a alteração da denominação de Fundação Faculdade Musical do Paraná para Fundação Faculdade de Artes do Paraná - FAP.

O acervo existente na instituição que conta com o acervo do Museu do Folclore e arquivos de documentação referentes à própria FAP encontrava-se no período parcialmente catalogado e sem ordenação adequada, não possuindo local definido para sua instalação. Pode-se apontar, entre outros fatores prejudiciais à manutenção e à preservação deste acervo e de importante documentação, as condições precárias das instalações dos imóveis ocupados temporariamente pela instituição.

Ao iniciar esta pesquisa sobre a origem da FAP, cuja criação permanece ligada ao Conservatório de Música do Paraná, enfrentou-se séria dificuldade no levantamento da documentação relativa à própria história da Instituição e, para completar alguns dados essenciais, foi necessário mapear diferentes escolas que serviram de alicerce e consolidaram o ensino de Arte no Paraná.

Muitos dos elementos, subsídios da presente investigação, foram obtidos com a leitura intensiva e extensiva da legislação de Educação e, especialmente, do ensino de Educação Artística, além da legislação Estadual e Federal, origem legal da instituição e do curso analisado. Tais documentos, por estarem preservados nos arquivos públicos, puderam ser localizados com relativa facilidade, passando a constituir vasta relação documental sobre a legislação pertinente à Educação Artística e sobre a constituição legal da FAP.

Entretanto, não se poderia deixar de ampliar a documentação referente ao histórico da FAP, acrescentando depoimentos<sup>2</sup> daqueles que contribuíram para sua fundação. Os depoimentos, coletados e gravados sem sistematização inicial por pesquisadores da própria Instituição, passaram posteriormente pela recuperação, transcrição, digitação, ordenação de todo o material para finalmente constituírem parte desta pesquisa.

---

<sup>2</sup> Incluindo duas entrevistas realizadas com as professoras Clotilde Espíndola Leinig e Maria de Lourdes Pereira que foram posteriormente ordenadas e digitadas em 1998 para integrar esta pesquisa.

O levantamento de dados em jornais e revistas do período sobre os principais acontecimentos que envolveram a criação e o desenvolvimento da instituição pode ser encontrado em fontes periódicas nas principais bibliotecas e no acervo da FAP, sendo incorporado para que, na medida do possível, torna-se possível considerar uma discussão relativa à produção política, social e econômica do período.

Pode-se reconhecer a origem da FAP em uma das primeiras instituições de ensino musical do Estado, o Conservatório de Música do Paraná, uma instituição que, desde sua fundação em 1913, foi catalisadora e incentivou diversas atividades musicais podendo ser considerada referência para a formação musical do Estado. Com a intenção de continuar as mesmas propostas de ensino e de prática musical do Conservatório, o maestro Melillo fundou a Academia de Música do Paraná uma escola preocupada em crescer com o apoio de jovens talentos musicais e com a contribuição de Clotilde Espíndola Leinig.

Atuante e inovadora, nas várias áreas do ensino de música às quais se dedicou, a professora Leinig iniciou sua importante trajetória, com a fundação do Conservatório de Canto Orfeônico Estadual<sup>3</sup> que, impulsionado pela sua determinação, representou a primeira iniciativa em direção à Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP), um ideal concretizado quase dez anos depois.

A obrigatoriedade da Educação Artística no ensino de 1.º e 2.º graus ampliou a demanda por cursos de formação de professores em Educação Artística e, na oportunidade, a FEMP iniciou o processo de adaptação do Curso de Música às novas exigências da legislação.

As mudanças curriculares que ocorrem no sistema de ensino podem ser consideradas resultados da ação de diversas variáveis, assim a documentação oficial constituiria um primeiro panorama, a partir do qual as modificações geralmente podem ser iniciadas.

---

<sup>3</sup> O Conservatório foi reconhecido pela Lei Estadual n.º 18 de 27 de março de 1956 (PARANÁ, 1967).

Além disso, uma investigação sobre os processos informais que modificam os próprios conteúdos curriculares, também pode ser considerada relevante (GOODSON, 1995). Assim, iniciou-se a construção desta análise a partir de dois momentos importantes da produção da documentação oficial: o primeiro momento com a obrigatoriedade da Educação Artística no ensino de 1.º e 2.º graus, criada pela Lei n.º 5.692/7. E, em seguida, no segundo momento, o contexto de mudança que antecedeu a Lei n.º 9.394/96 com a produção dos novos documentos oficiais dirigidos ao sistema educacional que apontavam para a discussão sobre a qualidade do ensino.

Como opção teórico-metodológica procedeu-se a uma pesquisa documental, com a análise das diretrizes e propostas curriculares para o ensino de primeiro e segundo graus - Educação Artística. Nessa pesquisa, o conceito da “transposição didática” foi adotado como principal referencial teórico para desvendar os conteúdos apresentados nos documentos e propor uma discussão da validade do saber a ser ensinado em Arte. A seguir, foram identificadas algumas das condições de compatibilidade entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado em Desenho, associado às indicações bibliográficas incluídas nos ementários e conteúdos programáticos das disciplinas: *Desenho Artístico I*, *Desenho Artístico II* e *Desenho Artístico III*.

Além disso, a problemática que norteou essa pesquisa pode ser resumida às seguintes questões: o professor de Arte pode encontrar, no curso superior de licenciatura, conteúdos suficientes que permitam em suas futuras práticas apresentar um saber em Arte significativo? Quais seriam as relações entre os conteúdos curriculares propostos nos documentos oficiais para o ensino de 1.º e 2.º graus e a prática dos futuros professores de Arte? Como as propostas das diretrizes curriculares de 1.º e 2.º graus influenciariam os currículos existentes dos cursos superiores de licenciatura? Como os alunos que chegam aos cursos superiores de licenciatura em Arte consideram o saber a ser ensinado carregando suas próprias referências que aparecem tão marcadas pelo ensino fundamental e médio dos quais seriam egressos? Como produzir transformações para mudar profundamente as relações didáticas?

Após a Lei n.º 5.692/71 foi necessário acompanhar a compulsoriedade da Educação Artística, entretanto os cursos de formação de professores acabariam atropelados pelas exigências do mercado, alimentados pela possibilidade de diplomar “professores de arte” em cursos de licenciatura curta com dois anos de duração.

O professor “polivalente”, apoiado pela legislação em vigor no período, foi definido como alguém de formação superficial, portanto impossibilitado de melhorar as condições do ensino de Arte. Porém, segundo DURAND (1989), foi a ampliação da oferta de cursos para formação de professores de Arte que acabou dinamizando o setor, gerando um amplo questionamento, acelerando a conscientização da classe e, conseqüentemente, abrindo novos rumos para sua profissionalização. Essa realidade em que se processaram as transformações curriculares justifica uma concepção de currículo perceptível na posição de GOODSON, ao afirmar que não se pode “ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.” (1995, p. 8)

Segundo SILVA (2001a, p. 11): “O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo.” O objeto que a teoria descreve consistiria em um produto de sua criação e ainda, para o mesmo autor, a definição adotada de currículo revelaria o que “uma determinada teoria pensa que o currículo é” (2001a, p. 14).

As teorias críticas surgiram vinculadas principalmente com o pensamento de APPLE (1989), cuja análise do currículo fundamenta-se em grande parte na tradição crítica social de autores como WILLIAMS (1961). Com o apoio das teorias críticas do currículo foi possível estabelecer um pano de fundo e impulsionar este trabalho, com um recorte mais determinado e centrado no ensino de Desenho, a partir da “transposição didática”, ou seja, considerando que o saber a ser ensinado na escola seria proveniente de uma modificação qualitativa do saber acadêmico (CHEVALLARD, 1991).

Na perspectiva de APPLE (1989), seria necessário admitir a existência de um vínculo entre as estruturas econômicas e sociais, de um lado e, do outro lado, a educação e o currículo, sem descuidar da mediação causada pela ação humana que ocorre no campo da educação e do currículo. E, conforme apontou SILVA, ao analisar as considerações sobre o currículo propostas por APPLE, os movimentos de conflito e de resistência podem ser considerados como uma das principais características de um campo cultural como o do currículo, ou seja, (2001a, p. 49): “Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição.”

Para compreender esse processo, portanto, torna-se importante pensar o currículo escrito como “fonte documental”, um roteiro oficial para a estrutura institucionalizada da escolarização, sem deixar de investigar os processos informais e intencionais, pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo freqüentemente subvertido e transformado (GOODSON, 1995).

A “transposição didática” pode, por sua vez, ser considerada o núcleo central das transformações dos conteúdos curriculares, pois segundo CHEVALLARD (1991, p. 35): “O saber (dos conteúdos) oferece uma variável de controle muito sensível que permite obter efeitos espetaculares com poucos custos e sobre a qual a instância política assegura seu controle através dos programas, documentos oficiais e manuais que os explicitam.”

Particularmente no caso do Desenho, uma disciplina de fundamental importância para cursos de Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, constatou-se uma escassez de estudos dedicados a analisar o seu ensino em cursos voltados à formação de professores de Arte.

A efetiva aquisição deste conhecimento torna-se fundamental, pelo que é razoável concordar com BIASOLI: “A prática pedagógica em arte pressupõe, então, uma relação dialética entre teoria e prática, uma unidade entre sujeito e objeto do conhecimento e um lugar de construção do saber e do fazer artístico.” (1999, p. 23)

A história do ensino de arte e das práticas pedagógicas artísticas foi marcada pelos movimentos políticos e sociais no Brasil e, também, pelas concepções de Arte em cada período. A seleção e a organização do conhecimento disponível devem ser compreendidas em termos históricos, mesmo porque o conhecimento introduzido na escola seria selecionado e organizado em torno de conjuntos de princípios, valores e interesses sociais e econômicos, incorporando compromissos com políticas educacionais deles decorrentes (APPLE, 1986).

Para realizar uma análise prévia da “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991) dos conteúdos curriculares a serem ensinados na disciplina de Desenho Artístico, foi necessário levantar, primeiramente, as questões relativas à implantação e à permanência do Desenho no ensino de Arte no Brasil, e depois, nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, a partir da obrigatoriedade definida pela LDB 5.692/71.

No período, vive-se um afastamento em relação ao Desenho, em parte devido ao sistema educacional e, por outro lado, devido a questões tecnológicas, sociais, políticas, culturais, permanece este potencial quase inexplorado. Com o exponencial crescimento da informática, a crescente utilização de *software* como ferramentas para facilitar o desenho. Deve-se considerar também que as novas tecnologias permitem realizar diversos procedimentos da área gráfica diretamente no computador, aumentaria ainda mais a “importância em compreender e clarificar a função do desenho já que, cada vez mais, cresce o número de informações elaboradas e transmitidas de forma gráfica” (MASSIRONI, 1982, p.12).

Se aceita, portanto a concepção de WILLIAMS (1969, p. 24) para quem a Arte, assim como os outros meios de comunicação, considerados como habilidades humanas, deveriam ser conhecidos e praticados em comunidade.

O conhecimento de Desenho incorpora-se, dessa forma, não apenas como uma linguagem de grande extensão, mas também como instrumento de comunicação universal, portadora de conteúdos capazes de possibilitar ao aluno instrumentalização e incorporação de outros significados que permitam gerar análise e raciocínio.

Discutir os conteúdos apresentados na disciplina de Desenho, que possibilitem a aquisição do saber em Arte e, principalmente, restabelecer as condições para a aprendizagem do Desenho, como uma expressão fundamental, tornou-se uma urgente necessidade pelas possibilidades de reavaliar e incorporar as recentes transformações do saber a ser ensinado em Desenho. Portanto, enfatiza a preocupação de proporcionar ao aluno condições para o desenvolvimento de sua sensibilidade individual, percepção e capacidade criativa com a exploração do Desenho e do saber em Arte, possibilitando desenvolver as capacidades necessárias ao seu exercício profissional. Cada vez mais, essas deveriam ser prerrogativas das disciplinas direcionadas ao ensino de Desenho, do Curso de Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas, da Faculdade de Artes do Paraná. Portanto, sendo principalmente nessas disciplinas que se faz necessário rever o conteúdo programático do ensino de Desenho nos Cursos de Educação Artística, na licenciatura em Artes Plásticas.

No desenvolvimento dessa pesquisa, a obra de Ana Mae Barbosa, sobre a história do ensino de Arte no Brasil, possibilitou uma compreensão contextualizada da arte-educação. O estudo realizado por José Carlos Durand, publicado no livro *Arte, privilégio e distinção* (1989) foi de extrema valia, ampliando o conhecimento sobre as relações sociais do campo artístico.

Também foram esclarecedoras as contribuições da pesquisa de Adalice Araújo sobre a Arte Paranaense e da dissertação *O ensino de arte: Os pioneiros e a influência estrangeira na Arte - Educação em Curitiba* (1998) de Dulce Osinski, sobre as origens do ensino de Arte no Paraná. Considerando a importância da obra *História do Paraná* (1969), ressalta-se o capítulo elaborado por Roselys Vellozo Roderjan sobre a história da música.

Complementando o referencial e para compreender aspectos relacionados à história do Paraná, foi fundamental a análise das relações entre a estrutura de poder e de parentesco encontradas no livro *O Silêncio dos Vencedores: genealogia, classe dominante e Estado no Paraná* (2001) de Ricardo Costa de Oliveira.

Outra questão da pesquisa, analisar compatibilidades entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado, foi considerada a partir da identificação das obras adotadas como referências bibliográficas nas disciplinas ligadas ao ensino de Desenho, na FAP. Entre essas obras, algumas serviram de fundamentação teórica para parte dos documentos oficiais analisados.

A experiência formalmente registrada poderia ser encontrada em outras áreas da produção cultural. Pode-se procurá-la não apenas na literatura, mas também na história, na arquitetura, na pintura, na música, na filosofia e, na verdade, em todos os campos do saber, pois conforme o pensamento de WILLIAMS (1969, p. 226) pode-se recorrer como vias de acesso às experiências de outro modo registradas, ou seja, “às instituições, aos hábitos, aos costumes, às memórias de família”.

No primeiro capítulo, ao rever a criação, o desenvolvimento e a atuação da Faculdade de Artes do Paraná, procurou-se resgatar o encadeamento entre as várias escolas somadas pelas ações, contribuições e ideais daqueles que estiveram comprometidos na construção do saber em música e em arte.

Para investigar algumas questões do ensino da arte, apresentado de maneira geral no segundo capítulo, tornou-se necessário, em função das imbricações do assunto, resgatar as principais origens desse saber, o que permitiu encontrar certas evidências e apontar a permanência de procedimentos e práticas no ensino de desenho.

Os capítulos seguintes foram propostos para apresentar o arcabouço teórico metodológico de construção para a análise dos saberes a serem ensinados a partir dos documentos oficiais, formados pelas diretrizes e propostas curriculares produzidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná com destaque para dois momentos importantes.

Para delimitar o *corpus* optou-se por relacionar os documentos dirigidos ao ensino de 1.º e 2.º graus - Educação Artística e, na medida do possível, ao ensino de Desenho além dos documentos próprios da definição da disciplina de Desenho, no curso de Educação Artística, habilitação Artes Plásticas da FAP.

Considerando, principalmente um interesse dirigido ao ensino de Desenho, acredita-se que essas propostas curriculares para o ensino de 1.º e 2.º graus - Educação Artística, constituem um foco central e possibilitam uma discussão sobre o currículo dos cursos de formação de professores em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas. A “transposição didática” do saber a ser ensinado em Educação Artística foi analisada a partir das propostas e diretrizes curriculares para, em seqüência, discutirmos as condições de compatibilidade entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado associado às principais indicações bibliográficas encontradas nos conteúdos e ementários da disciplina de Desenho Artístico, da FAP.

Pode-se observar que as conclusões apresentadas no final representam apenas as primeiras considerações dessa pesquisa. Acreditando-se que ao receber outras contribuições e continuar refletindo sobre as questões relacionadas à prática de ensino de Desenho, estas poderão ser ampliadas, contando-se também com o apoio de alunos e demais colaboradores.

## 2 FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

No período da Primeira República, grandes transformações ocorreram no País e, principalmente, nos meios artísticos, surgindo oportunidades de renovação e ampliação do ensino e da divulgação da música.

Em 1900, a inauguração do Teatro Guayra, seguida de um expressivo aumento do número de músicos estrangeiros que se estabeleceram em Curitiba, acabou impulsionando a formação de uma nova geração de músicos locais.

A Faculdade de Artes do Paraná tem sua origem na primeira escola de música do Estado, o Conservatório de Música do Paraná, uma escola fundada em 1913, com o empenho e a dedicação do imigrante de origem suíça, o maestro Leonard Kessler, que atraído pelas possibilidades de crescimento do meio musical, estabeleceu-se em Curitiba.

O maestro Melillo, desenvolvendo admirável trabalho e, principalmente, continuando as propostas de ensino de música apresentadas pelo maestro Leonard Kessler, assumiu o cargo de diretor do Conservatório de Música do Paraná, em 1924.

No final da década de 1920, iniciou-se a formação da “primeira geração modernista” no país em muito facilitada pelas condições econômicas do período que possibilitaram aos filhos de famílias abastadas a realização de estudos especializados no exterior (DURAND, 1989). Neste período, o próprio Melillo concluiu seus estudos de música, na Itália e, ao voltar ao país, instalou-se definitivamente em Curitiba.

A crise econômica de 1929 e a Segunda Guerra Mundial tornaram o período difícil, inclusive para os empreendedores do campo artístico. Entretanto, a despeito das condições adversas, o maestro Melillo fundou a Academia de Música do Paraná em 1931 e, que foi considerada, no estudo de RODERJAN sobre a história da música no Estado, “o embrião da Faculdade de Educação Musical” (1969, p. 195).

## 2.1 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PARANÁ: UMA DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE MÚSICA DO ESTADO

O Conservatório de Música do Paraná, fundado por Leonard Kessler, que se tornou o responsável pela direção da instituição, foi uma das primeiras escolas de música do Estado. O Conservatório funcionava na Rua Barão do Rio Branco, local onde permaneceu até o encerramento de suas atividades em 1928.

O maestro Kessler<sup>4</sup> exerceu notável influência na formação dos jovens músicos e muito contribuiu para o crescimento musical do Paraná. Nascido a 12 de setembro de 1881 na cidade de Schwyz, cantão dos Grissões, na Suíça, iniciou seus estudos de música no Conservatório de Paris, França. Dedicou-se principalmente à composição e à regência, e depois também ao ensino da música.

No início de 1912, Kessler participou de uma excursão para a América Latina com a Orquestra da Companhia de Operetas Paderesky e atraído pelas possibilidades de crescimento do meio musical, estabeleceu-se em Curitiba. Com a montagem e a direção da ópera *Sidéria*<sup>5</sup>, no Teatro Guayra, considerada o maior acontecimento artístico da época (RODERJAN, 1969, p. 189), o maestro Kessler ganhou notoriedade e obteve o apoio necessário para fundar o almejado Conservatório de Música do Paraná<sup>6</sup> em 1913.

Segundo DURAND (1989), as transformações causadas na estrutura produtiva e social do país, pela Primeira República (1889-1930), alteraram consideravelmente o panorama artístico do período.

---

<sup>4</sup> Ao estabelecer-se em Curitiba, no início de 1912, Kessler foi professor de piano, harmonia e composição. Ocupou também o cargo de vice-diretor da Academia de Letras do Paraná, promovendo diversos acontecimentos artísticos.

<sup>5</sup> A ópera 'Sidéria', com música de Augusto Stresser e libreto de Jayme Ballão, foi montada e dirigida pelo maestro Kessler, tendo estreado no Teatro Guayra, em 3 de maio de 1912.

<sup>6</sup> O Conservatório de Música do Paraná em seu primeiro ano de atividades já contava com 200 alunos (REFERÊNCIA, 1980, p. 160).

O aumento do fluxo de artesões e artistas europeus, na época das grandes migrações, foi um dos fatores que contribuíram para o declínio da Escola Nacional de Belas-Artes do Rio de Janeiro, criando outras possibilidades para o ensino de arte o Brasil.

E, por outro lado, o aumento de professores estrangeiros no País foi um fator de importância no desenvolvimento do ensino particular do período, razão pela qual concluiu DURAND (1989, p. 76):

Finalmente – ainda é hipótese – os cafeicultores de São Paulo contaram com melhores condições de instrução para seus filhos e filhas, na medida em que deveria haver, em São Paulo de 1890-1910, oferta maior de escolas mantidas por estrangeiros ou preceptores em maior número e mais qualificados, do que no Rio de Janeiro ao tempo de Pedro II.

Em Curitiba, a inauguração do Teatro Guayra em 1900, após a reforma do prédio do antigo Teatro São Theodoro, deu início a uma nova fase das artes cênicas do Estado. O Teatro tinha sido construído com o apoio da Sociedade Teatral Beneficente União Curitibana, uma companhia dramática fundada em 1873, por Agostinho de Leão<sup>7</sup>. Entre os muitos profissionais contratados para a construção do teatro, pode-se destacar a presença do artista Antônio Mariano de Lima<sup>8</sup> contratado para executar a decoração e os cenários.

---

<sup>7</sup> Ermelino Agostinho de Leão (1874-1932) foi um dos responsáveis pela criação do movimento Paranista. Apoiado por Francisco Negrão (1871-1937) e Romário Martins (1874-1948), o movimento pretendia uma resposta político-cultural aos desafios do início do século XIX no Paraná, ou seja, “uma resposta de intelectuais ligados à classe dominante local frente às ameaças provenientes de outras classes dominantes regionais” (OLIVEIRA, 2001, p. 181).

<sup>8</sup> Mariano de Lima nasceu em 1858, em Portugal, onde estudou cenografia, pintura e escultura. Veio morar no Rio de Janeiro em 1882 e, em seguida, com a intenção de trabalhar nas obras do Teatro São Theodoro, transferiu-se definitivamente para Curitiba. Em 1886, Mariano de Lima fundou uma escola de Desenho e Pintura que, oficializada em 1889, passou a ser denominada Escola de Belas Artes e Indústrias.

A obra do antigo teatro foi iniciada em 1874, em um terreno localizado à rua Dr. Murici, cedido de acordo com a Lei Provincial de 30 de março de 1871. A conclusão da obra estendeu-se por um longo período devido as inúmeras dificuldades e, segundo RODERJAN (1969, p. 180): “Sua construção foi terminada dez anos depois, por auxílio do governo do Dr. João José Pedrosa, tornando-se desde então nosso teatro oficial, que passou a se chamar Teatro São Theodoro.” Tendo sido palco de importantes apresentações e espetáculos e também abrigando manifestações políticas e de protestos, anos depois, durante a revolução Federalista, o Teatro São Theodoro foi transformado em prisão, ficando fechado até 1894.

As transformações nas relações econômicas e sociais que ocorreram neste período, como o fim da escravidão, o aumento da imigração e a República, forçariam a uma definição de um novo espaço a ser ocupado pelo Paraná na República Federativa. Entre os acontecimentos, destaca-se a criação da Universidade Federal do Paraná, em 1912.

Neste contexto, a dimensão cultural foi analisada segundo o texto de OLIVEIRA (2001, p.181), “podemos perceber que há um salto qualitativo na organização da cultura paranaense, com a inclusão de novos temas e assuntos. Novos aparelhos culturais surgem como o Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense em 1900, o Centro de Letras do Paraná em 1912 e a Academia Paranaense de Letras em 1923.”

Outra importante resposta, seguindo a análise do autor, foi o surgimento do movimento de idéias denominado “paranismo”, fruto da reação política cultural aos desafios impostos pela delimitação das fronteiras regionais e a formação de uma nova sociedade civil.

Nas primeiras décadas do século XX, diversas companhias de ópera e opereta visitaram Curitiba, atraídas pela importância do recém inaugurado Teatro Guayra.

Na mesma época, muitos músicos e diversos integrantes dessas companhias estabeleceram-se em Curitiba, oferecendo uma inesperada contribuição à formação do meio artístico local, destacando-se, entre outros: Francisco Rodrigues Marques, Ludovico Seyer, Jorge Wolcherpfenning e o próprio maestro Leonard Kessler.

Nesta conjuntura social e cultural, ao fundar o Conservatório de Música do Paraná em 1913, Kessler contou com a colaboração de músicos renomados, inúmeros concertistas e professores para formar o corpo docente da instituição. Foram professores do Conservatório: Ludovico Seyer, de violino; Amélia Henn, de piano; Wolcherpfenning, de canto, os maestros Antônio Melillo e Romualdo Suriani, entre outros. Em 1920, o maestro Kessler casou-se com Amália Bensohn, passando a residir em Blumenau, Santa Catarina. Nesta ocasião, o professor Ludovico Seyer assumiu a direção do Conservatório. Entretanto, em 1924, com o falecimento de Kessler, o maestro Antonio Melillo foi convidado a ocupar o cargo de direção do Conservatório.

## 2.2 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PARANÁ E ACADEMIA DE MÚSICA DO PARANÁ

No final da década de 1920, Leonard Kessler convidou o jovem maestro Antônio Melillo para ministrar aulas no Conservatório de Música do Paraná. Nascido a 25 de maio de 1899, em Itararé, no Estado de São Paulo, Melillo iniciou seus estudos em música precocemente, sendo incentivado pela família a estudar no exterior. Foi um dos casos que bem ilustra a constatação de DURAND (1989, p. 77): “No que se poderia chamar de primeira geração modernista, que compreende vários artistas nascidos entre os anos noventa e o começo do século, estão vários casos de filhos de famílias brasileiras de posses que puderam desfrutar de permanência demorada e/ou freqüente em capitais européias, mormente Paris”.

A oportunidade de estudar no exterior e o apoio da família permitiram que Antônio Melillo concluísse seus estudos em piano no Real Conservatório de Nápoles, na Itália. Em seguida, voltou ao Brasil sendo contratado como regente de orquestra, em uma companhia de óperas para excursionar pelo País. O maestro Kessler, impressionado com o talento do jovem músico<sup>9</sup>, convidou-o para lecionar piano no Conservatório. O maestro aceitou a proposta instalando-se definitivamente em Curitiba.

Dos acontecimentos gerados pelo fim da I Guerra na Europa, resultaram diferentes transformações nas estruturas produtiva e social também no Brasil e levaram principalmente artistas a estados de ânimo extremos, da depressão à euforia. Em 1924, Kessler suicidou-se e o cargo de direção do Conservatório foi ocupado pelo maestro Antônio Melillo.

---

<sup>9</sup> Em 1919, o maestro com sua obra *Dimme ó Pecché!...* foi vencedor do Concurso de Compositores de Nápoles. Em Curitiba, Melillo foi incansável incentivador do ensino musical fundador da orquestra Sinfônica do Paraná e da orquestra do Clube Curitibano e também, atuando como compositor criou os Hinos de Guaratuba e Guarapuava entre outras obras musicais.

Com o encerramento das atividades do Conservatório, o maestro começou a organizar uma escola de música que pretendia ofertar cursos de piano, violino e teoria. A este respeito, RODERJAN (1969, p. 195) afirmou:

Em 1924, morre Kessler e Melillo assume a direção do Conservatório assessorado por Ludovico Seyer, Luiz Bastos, Berta Lange, Bianca Bianchi e Alberto Escholz Filho. Estudara na Itália durante 8 anos às expensas do pai, onde alcançou sugestivas vitórias. Em Curitiba fundou a Academia de Música do Paraná, embrião da atual Faculdade de Educação Musical.

As dificuldades do período causadas pelos conflitos na Europa agravaram-se e, segundo DURAND (1989, p. 89), “a crise econômica de 1929 e a Segunda Guerra Mundial repercutiram a fundo nos vínculos de dependência entre os centros culturais da Europa e os países que em torno deles gravitavam”. Assim, somente em 1931, o maestro conseguiu dar início às atividades da escola, denominada Academia de Música do Paraná<sup>10</sup> e localizada à rua 13 de Maio, n.º 723. O maestro foi o primeiro diretor da Academia, mantendo-se no cargo até 1966.

A escola foi oficializada em 1955, passando a receber subvenções anuais do governo do Estado, conforme a Lei Estadual n.º 81-55 de 11 de novembro de 1955 (PARANÁ, 1955). Continuou com as mesmas finalidades do Conservatório, atraindo talentos musicais e formando novos professores, tais como Laís Grosse, Eulita Zanatto, Bianca Bianchi, Clotilde Espíndola Leinig entre outros.

---

<sup>10</sup> A Academia de Música, entre diversas atividades musicais, apresentou em 1942, uma audição com seus alunos no Salão da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, contando, principalmente, com a participação de Maria de Lourdes Correia Costa, Vanli de Mariano e Ivan Folch Gomes.

## 2.3 DA ACADEMIA DE MÚSICA DO PARANÁ AO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE CANTO ORFEÔNICO

A professora Clotilde Espíndola Leinig começou sua vida acadêmica lecionando música na mesma instituição em que havia iniciado sua formação musical, a Academia de Música do Paraná. Nasceu a 24 de outubro de 1913, em Curitiba, formou-se professora, concluindo também os cursos de piano e violino. Em 1952, obteve classificação em um concurso público para professores de música e recebeu como prêmio uma bolsa de estudos do governo do Estado. A bolsa possibilitava aos professores classificados freqüentarem o “Curso de Emergência” em Canto Orfeônico, ofertado pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico com duração de um ano, no Rio de Janeiro.

A implantação da disciplina de Canto Orfeônico nas escolas de ensino primário e secundário tornou necessária a especialização dos professores de Música, em Canto Orfeônico. Durante o período do curso, a professora Leinig foi orientada pelo maestro Heitor Villa Lobos então diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no Rio de Janeiro. O maestro, defensor da prática do Canto Orfeônico, apresentara suas propostas de ensino de música durante um dos primeiros encontros de educação musical então, denominado Congresso de Educação Musical e realizado em Praga, no ano de 1936. O trabalho foi premiado, conseguindo grande repercussão entre os países participantes. O reconhecimento internacional da prática do Canto Orfeônico foi obtido com a divulgação do método de ensino de música do maestro.

A forte influência das idéias renovadoras de Villa Lobos foi iniciada com sua significativa participação, além da de outros importantes artistas, na Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, que possibilitou o início de uma grande renovação estética na produção artística do País. Para AMARAL (1979, p. 220), “foi a partir de então que os nacionalistas se acirraram, em desejo de emancipação cultural da Europa”.

A contribuição da Semana de Arte Moderna, principalmente das artes plásticas, determinou um processo de redescoberta e revelação do País, desencadeando uma verdadeira busca das raízes nacionais. Na década de 1930, a situação crítica, devido à crise econômica de 1929 e à II Guerra Mundial, repercute profundamente nas relações entre a Europa e os demais países que mantinham vínculos de dependências econômicas e culturais. Mas, por outro lado, a recessão e a guerra contribuíram para o desenvolvimento econômico, industrial e, principalmente, do meio artístico em países como o Brasil.

Para DURAND (1995, p. 90), nesse processo podem-se enquadrar as “campanhas de defesa do patrimônio histórico e artístico, as iniciativas de catalogação, difusão e promoção do ‘folclore’ brasileiro, o despontar de um ensino artístico infantil baseado em premissas diversas das que alicerçaram o ensino de desenho na rede escolar oficial, a revalorização de tipos humanos regionais na literatura de ficção, etc”.

Entre as décadas de 1940 e 1950, percebe-se uma ampliação do interesse sobre o Folclore Brasileiro que foi alimentado pela divulgação da produção artística nacional principalmente, nos Estados Unidos. Além disso, este interesse foi apoiado pelo intercâmbio entre importantes instituições<sup>11</sup> e, também pela renovação temática da literatura<sup>12</sup> do período repercutindo profundamente, sobre o campo das artes visuais e possibilitando um novo panorama nas relações culturais do País causado pela recessão e o final da guerra.

Mesmo os Salões de Belas Artes passaram a incluir um prêmio de viagem pelo interior do País e permitiram um fortalecimento do interesse regional e nacional nas artes plásticas.

---

<sup>11</sup> Entre as instituições, destacou-se o Office of the Coordinator of Inter-American Affairs, dirigida por Nelson Rockefeller, que oferecia apoio econômico para programas educacionais, de relações culturais, de informação e propaganda entre os EUA e os países latino americanos, principalmente, com o Brasil (DURAND, 1989).

<sup>12</sup> O romance social e regional produzido nos anos 30 e 40 alcançou grande repercussão entre o público leitor, principalmente, ampliando o interesse na identificação dos tipos humanos característicos das regiões brasileiras, como o caboclo, o jagunço, o cangaceiro, o operário etc..

Os inúmeros eventos ajudaram na divulgação dos costumes populares e segundo DURAND (1989, p. 111) “desencadeada na conjuntura em exame, a ‘descoberta’ da cultura material das classes populares interioranas, contribui por sua vez para alargar a iconografia nacional. Trata-se das iniciativas de catalogação, estudo e divulgação do ‘folclore’ brasileiro”. (grifo no original)

O interesse pelo “folclore” brasileiro culminou mais tarde, na década de 1970, com a inclusão da matéria Folclore Brasileiro no currículo mínimo dos cursos de Educação Artística<sup>13</sup>. Difundido no período da recessão e da crise internacional com o término da II Guerra, o “nacionalismo exaltado” incluía desde a preservação dos valores nacionais até a divulgação e a aceitação pelos professores de Educação Artística de experiências em educação originadas principalmente nos EUA. Porém, tal nacionalismo representou segundo BARBOSA (1982, p. 13), “uma regressão ao eufemismo do começo do século: a exaltação da beleza natural do Brasil, a glorificação da terra e de seus heróis oficiais”.

Dentro deste contexto, o ensino de folclore revelou-se como um sucessor natural para o ensino de Canto Orfeônico que implantado na década de 1940 foi o primeiro projeto oficial instituído em todo o País durante o governo de Getúlio Vargas<sup>14</sup>. Foi a prática do Canto Orfeônico, apoiada pelo Decreto Lei n.º 4.993<sup>15</sup> de 26 de outubro de 1942, que possibilitou dar início ao ensino de música em estabelecimentos de ensino primário e secundário (BRASIL, 1984, p. 27).

---

<sup>13</sup> A Resolução n.º 23 de 23 de outubro de 1973 (CFE, 1984, p. 94) determinou o currículo mínimo e a duração do curso de Educação Artística, conforme a modalidade da licenciatura escolhida.

<sup>14</sup> De 1930 a 1945, o Brasil foi governado por Getúlio Vargas, passando por um duro período de instabilidade política, com a instalação da ditadura entre 37 e 45, iniciando um período modernização industrial.

<sup>15</sup> Este Decreto instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico a finalidade “...de formar candidatos ao magistério do Canto Orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário” (BRASIL, 1984, p. 27).

Ainda, conforme o mesmo Decreto, “a disciplina de Canto Orfeônico foi implantada nos currículos das escolas com a Lei Orgânica do Ensino do Conservatório de Canto Orfeônico, apresentada pelo Decreto Lei n.º 9.494, de 22 de julho de 1946.” A Lei Orgânica estabeleceu que as principais bases da prática do Canto Orfeônico seriam: formar professores de Canto Orfeônico; possibilitar a aquisição da cultura musical especializada; além de incentivar as manifestações patrióticas. Também o currículo, o programa das disciplinas e as regras para a avaliação dos alunos foram definidos pela Lei Orgânica bem como a administração e a organização das escolas ligadas ao ensino de Canto Orfeônico.

Para o Departamento Nacional de Educação havia necessidade de realizar uma uniformização do ensino de Canto Orfeônico, assim como de fortalecer a orientação do Conservatório Nacional e manter o controle dos estabelecimentos de ensino. O Departamento pretendia assegurar a qualidade e a eficiência do ensino oferecido, em caso contrário, ameaçava impedir o credenciamento dos conservatórios estaduais.

O Canto Orfeônico foi utilizado para possibilitar a “renovação e a formação moral intelectual e cívica” dos participantes dos corais e, ao mesmo tempo, motivo de empenho e dedicação de Villa Lobos (BRASIL, 1984, p. 28). O maestro preocupava-se em divulgar e defender o Canto Orfeônico acreditando que o desenvolvimento dessas práticas pudesse criar um poderoso organismo coletivo que integrasse o indivíduo no patrimônio Social da Pátria (RIBEIRO, 1967, p. 90).

Em 1953, a professora Leinig obteve seu aperfeiçoamento em Canto Orfeônico e retornou às suas atividades na Academia de Música do Paraná, com o firme propósito de fundar um Conservatório de Canto Orfeônico no Estado. O seu empenho acabou angariando o respaldo político do deputado Dr. Dário Marchesin, extremamente necessário para a aprovação do anteprojeto de lei da fundação do Conservatório na Assembléia Legislativa. Contando com o apoio dos professores Maria de Lourdes Pereira, Luiza Marins, Antonio Melillo e outros.

Entretanto, percebe-se mais uma vez, o descaso do poder público em relação ao campo de expressão cultural, marcado pela anteposição de dificuldades no trâmite do processo e pela morosidade do encaminhamento legal junto à Assembléia Legislativa, que levaram a aprovação do anteprojeto estender-se até 1956.

Segundo relato da professora LEINIG (1996, p. 3), “os deputados, através de nossa insistência, não aceitaram o veto do governador (Moyses Lupion<sup>16</sup>) e foi criado o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, anexo à Academia de Música do Paraná, do maestro Melillo. As duas instituições funcionavam em uma casa na 13 de maio”.

Depois da primeira fase de tramitação do anteprojeto, o Conservatório foi reconhecido pela Lei Estadual n.º 18 de 27 de março de 1956 (PARANÁ, 1967). Na ocasião, o secretário de Educação, Sr. Vidal Vanhoni, não demonstrou interesse em cumprir as principais determinações, ou seja, proceder a nomeação dos professores e definir uma sede adequada. Assim, o Conservatório, com direção do maestro Antônio Melillo, acabou funcionando, provisoriamente, na sede da Academia de Música do Paraná, localizada à rua Treze de maio n.º 723. Somente em 1960 realizou-se a aula inaugural do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico. O então secretário de Educação, Sr. Nivon Weigert, presidiu a solenidade<sup>17</sup> no Salão Nobre do Instituto de Educação. O Conservatório deveria funcionar em uma sala cedida pelo próprio Instituto, com autorização da Secretaria de Educação e com professores contratados como suplementaristas.

Na época, o curso do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, com três anos de duração, visava a formação de professores especializados para estabelecimentos de ensino primário e grau secundário.

---

<sup>16</sup> Moyses Lupion de Tróia foi governador do Paraná entre 1956 e 1961. Empresário, filho de um imigrante espanhol, casou com Hermínia Borba Rolim, neta do coronel Telêmaco Borba (Título Morocine Borba). A família Lupion vincula-se com parentescos com os Ribas e os Fruet (OLIVEIRA, 2001, p. 300).

<sup>17</sup> Curso de Canto Orfeônico: Instalado. **Diário da Tarde**. Curitiba, 7 de abril de 1960.

O curso era baseado no método Villa Lobos e em conformidade com a Lei Orgânica do Ensino de Conservatório de Canto Orfeônico. Com o falecimento do maestro Melillo, em 1966, ocorrido em acidente automobilístico, Clotilde Leinig assumiu interinamente a direção do Conservatório.

Segundo DURAND (1989, p. 295), “o crescimento demográfico das classes médias e a aceleradíssima expansão do ensino superior, em particular sua abertura às mulheres, são entendidos como preconizações altamente favoráveis à ampliação e diversificação do mercado de bens culturais e de bens de luxo”. Portanto, no período, o interesse político e social acabou gerando condições favoráveis que impulsionaram o processo de transformação do Conservatório em Faculdade. Importante destacar que a atuação da professora Clotilde Leinig junto ao Conservatório foi decisiva, possibilitando a efetivação das mudanças necessárias que permitiriam sua transformação em Faculdade.

Entre as décadas de 1950 e 1970, foram relacionamentos pessoais que alavancaram e consolidaram o ensino de música no Estado, em especial, trabalhando para a criação do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico. E, em seguida, apoiando a transformação do Conservatório em Faculdade de Educação Musical do Paraná, reforçam a existência de laços entre as estruturas de poder e de parentesco também no campo da cultura como demonstraram as análises de OLIVEIRA (2001) sobre a política tradicional paranaense em relação às famílias históricas paranaenses.

Outro foco de interesse dessa análise apresentou-se nas possíveis semelhanças entre as propostas de ensino do Canto Orfeônico, na década de 1940, dirigidas à formação moral, intelectual e cívica e as propostas de ensino do Desenho, na década de 1950, preocupadas em desenvolver hábitos de organização e limpeza. Pode-se encontrar em ambas um saber a ser ensinado não constituído por um saber específico, em Música ou em Desenho. Por outro lado, o ensino de Folclore foi muitas vezes reconhecido como um sucessor natural do ensino de Canto Orfeônico e alcançou forte repercussão na produção cultural do País, durante as décadas de 1940 e 1950.

E, na década de 1970, apoiado e fortalecido pela inclusão da matéria Folclore Brasileiro no currículo mínimo dos cursos de Educação Artística, este ensino foi considerado um incentivo ao nacionalismo. Assim, entre as inúmeras possibilidades de seleção e organização dos conteúdos que tomaram parte da constituição do currículo do curso de Educação Artística, neste período, os documentos oficiais optaram, mais uma vez, em apoiar um saber sem conteúdo específico em Arte.

## 2.4 DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE CANTO ORFEÔNICO À FACULDADE DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO PARANÁ

O Ministério de Estado da Educação e Cultura, com a recomendação do Conselho Federal de Educação e as sugestões do Diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, estabeleceu a Portaria MEC n.º 63 de 21 de fevereiro de 1964, com a finalidade de definir o Curso de Professor de Educação Musical. Segundo a mesma Portaria (BRASIL, 1984, p. 79), o Conservatório Nacional fica autorizado “a organizar e ministrar o Curso de Professor de Educação Musical, acessível a portadores do ciclo colegial ou equivalente, mediante concurso de habilitação”.

O currículo do curso deveria obedecer à relação de disciplinas e teria duração de quatro anos. Com estas providências, determinou-se oficialmente a criação do Curso de Educação Musical, ainda a cargo do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Portanto, a transformação do Conservatório em Faculdade de Educação Musical estava apoiada na legislação pertinente. Foi importante, também, considerar a abrangência do Parecer CFE n.º 824/65 (CFE, 1984, p.106) relativo ao registro de professor de Canto Orfeônico e à validação dos diplomados.

Outro fato de relevância, quando da transformação do Conservatório em Faculdade de Educação Musical, relaciona-se às determinações do Parecer CFE n.º 898/65 (CFE, 1984, p. 107) que estabelecia as possibilidades de substituição entre os professores de Canto Orfeônico e professores de Educação Musical. Estas determinações visavam suprir, de alguma maneira, a falta de professores de Educação Musical e acabaram diagnosticando a grave escassez de professores especializados em Música. Em 1966, a professora Leinig, ocupando interinamente o cargo de direção do Conservatório Musical e com o apoio e a colaboração dos colegas da instituição, deu início ao projeto de transformação do Conservatório em Faculdade de Educação Musical. Contou, nesta difícil empreitada, com o auxílio das professoras Leondina Passos e Maria de Lourdes Faria Pereira.

A professora Leondina Passos intercedeu junto ao deputado Adhail Sprenger Passos, de quem era aparentada, obteve a elaboração e em seguida a aprovação do projeto na Assembléia Legislativa. Para dar continuidade ao processo de aprovação junto ao governo Estadual, a professora Leinig recorreu ao auxílio da colega Maria de Lourdes Faria Pereira que, nesta ocasião, residia com os pais do então governador Ney Aminthas de Barros Braga<sup>18</sup>. O relacionamento de Maria de Lourdes com a família do governador possibilitou a apresentação do projeto com o apoio pessoal do chefe de Estado.

OLIVEIRA (2001, p. 269) apontou em sua análise da classe dominante na história do Paraná uma estruturação em sete grandes formações genealógicas, listando ainda dentre os três últimos títulos centrais, a inclusão de novos governadores escolhidos entre desconhecidos daquela época, “é o caso de Manuel Ribas, Bento Munhoz da Rocha Neto, Ney Braga e Pedro Viriato Parigot de Souza”.

Tal constatação demonstrou na análise das grandes formações de parentescos e de uma complexa rede familiar da classe dominante no Paraná em 300 anos, a existência de uma enorme extensão de relacionamentos. Esta conjugação de alianças torna possível trocas e favores entre os limitados grupos familiares de tradição e segundo o mesmo autor (2001, p. 270), “foi uma redistribuição interna, uma rotatividade entre grupos, ainda que em diferentes níveis de parentesco entre si, compartilhando muitos antepassados em comum. Foi um jogo de cartas marcadas”.

Portanto, o interesse político que neste caso também surgiu reduzido às relações de compadrio, mostrou-se fundamental para permitir o encaminhamento e a aprovação pelo governo Federal do projeto de transformação do Conservatório.

---

<sup>18</sup> Ney Aminthas de Barros Braga foi governador do Paraná entre 31-04-1961 e 21-11-1965. Foi ministro da Agricultura do governo Castello Branco, em 1964. Título Rodriguez de França (OLIVEIRA, 2001, p. 298)

Diversos políticos apoiaram o projeto, durante os trâmites legais, entre outros, os deputados estaduais Anybal Cury<sup>19</sup>, Dário Marquesini e Paulo Pimentel. Finalmente, a transformação do Conservatório em Faculdade, com denominação de Faculdade de Educação Musical do Paraná, foi reconhecida pela Lei Estadual n.º 5.465 de 3 de janeiro de 1967 (PARANÁ, 1967). A omissão da determinação da forma de funcionamento da instituição, autarquia ou fundação, foi sanada pela Lei Estadual n.º 5.542 de 2 de maio de 1967 (PARANÁ, 1967), sendo a constituição da Faculdade determinada como Entidade Autárquica, com sede em Curitiba e com a denominação de Faculdade de Educação Musical do Paraná.

A mesma Lei Estadual n.º 5.465 (PARANÁ, 1967), que autorizou a transformação do Conservatório em Faculdade, estabeleceu a principal função da instituição: “...formar professores especializados para estabelecimentos de ensino primário, secundário médio e superior”.

A fundação de uma instituição dirigida à formação de professores permitiria a criação de um curso de Educação Artística com as transformações propostas pelos documentos oficiais na década de 1970 e a partir da adaptação do currículo do Curso de Licenciatura em Música e da inclusão das disciplinas Folclore Brasileiro e História da Arte. Neste contexto, criadas as condições necessárias para a implantação da FEMP, uma instituição voltada à formação de professores de Arte no Estado, começaram outras batalhas marcadas pelo enfrentamento de situações adversas ao seu estabelecimento e desenvolvimento. Entre outras, as condições mais graves foram resultantes das dificuldades encontradas até o estabelecimento de uma sede definitiva que possibilitasse agrupar os diversos cursos incorporados pela FEMP.

---

<sup>19</sup> Para OLIVEIRA (2001, p. 353) foi Aníbal Khury um dos melhores exemplos de carreira política desenvolvida no Paraná no século XX, a partir de uma origem imigrante.

### 2.4.1 Primeiro curso: Licenciatura em Música

A Lei Estadual n.º 5.542 (PARANÁ, 1967) declarava em seu Art.º 2, parágrafo único: “A Faculdade Educação Musical do Paraná ministrará o curso de graduação de Professor de Educação Musical.” Assim, estabeleceu-se o primeiro curso da faculdade, Licenciatura em Música, com duração de quatro anos, cujo currículo foi fixado pelo Decreto Estadual n.º 5.160 de 12 de maio de 1967, seguindo a proposta da Secretaria de Educação e Cultura, de acordo com a legislação em vigor.

O currículo mínimo, aceitando o prescrito no Parecer 383/62 do Conselho Federal de Educação, foi definido com um total de oito matérias: Iniciação Musical, Regência de Coros e Conjuntos Instrumentais, História da Música e Apreciação Musical, Folclore Musical, Técnica Vocal, Psicologia da Educação (adolescência e aprendizagem), Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino. O currículo complementar incluía também as matérias Harmonia e Morfologia, Teoria Musical, Instrumentação e Orquestração, Prática de Coral, Prosódia Musical, Canto Orfeônico e Terapêutica da Música.

A autorização para funcionamento da Faculdade de Educação Musical do Paraná, segundo a Resolução CEE n.º 25/67 (CEE, 1967, p. 324) e de acordo com o Parecer CES n.º 17/67 (CES, 1967, p. 325) foi concedida a partir do ano de 1968.

O Conselho Estadual de Educação exigiu a confirmação do direito de uso do prédio, localizado à rua Treze de maio n.º 723 então ocupado pela Faculdade<sup>20</sup>. Também foi necessário comprovar a existência de um acervo bibliográfico adequado ao curso de Educação Musical.

---

<sup>20</sup> O Conservatório Estadual de Canto Orfeônico foi reconhecido pela Lei Estadual n.º 18 de 27 de março de 1956 (PARANÁ, 1967) e funcionou provisoriamente na mesma sede da Academia de Música do Paraná, localizada à rua 13 de maio n.º 723.

Assim, para permitir a realização das atividades específicas do curso foi assinado um termo de cooperação com a Associação Aliança de Assistência ao Estudante além de outro convênio com o Instituto de Estudos e Serviços Sociais garantindo a possibilidade de uso dos equipamentos e das dependências do instituto (auditório, biblioteca, quadra esportiva e salas de aulas).

A professora Clotilde Espínola Leinig<sup>21</sup> foi nomeada para ocupar o cargo de diretor da FEMP pelo Decreto Estadual n.º 12.595 de 17 de outubro de 1968 (PARANA, 1968) e, durante dezoito anos, de 1966 até 1984, permaneceu atuando na instituição.

Em 1968, o primeiro concurso vestibular ofertou 60 vagas. O curso tinha duração de 2880 horas com prazo de conclusão mínimo de quatro e máximo de seis anos. O reconhecimento do curso de Licenciatura em Música foi concedido pelo Parecer C.E.Su. n.º 710/72 (CFE, 1984, p. 387) e pelo Decreto Federal n.º 70.906 de 31 de julho de 1972 (BRASIL, 1972, p. 6819). Na década de 1960, Curitiba contava com uma população de aproximadamente seiscentos mil habitantes e com poucas escolas oficiais dedicadas ao ensino de música. A criação da Faculdade de Educação Musical permitiu atender à demanda crescente por profissionais na área do ensino de música suprimindo às expectativas da comunidade.

A professora Leinig apresentou diversas propostas inéditas para o ensino da música, contando com inovadoras contribuições de profissionais de áreas afins e com as suas próprias participações em congressos e encontros internacionais (Argentina, EUA, entre outros). O curso de Especialização em Musicoterapia representou uma das ações pioneiras da direção da instituição, sendo ofertado pela primeira vez em 1969.

---

<sup>21</sup> A atuação da professora Leinig, junto ao Conservatório de Canto Orfeônico do Paraná, foi decisiva, possibilitando a efetivação das mudanças necessárias que permitiriam sua transformação em Faculdade.

Segundo LEINIG (1996), a disciplina de Terapêutica Musical, ministrada por um médico, no curso<sup>22</sup> que havia freqüentado no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no Rio de Janeiro, foi fundamental para a criação de um curso específico na área de Musicoterapia.

Tais acontecimentos evidenciam um impulso às atividades de ensino de arte no País, coincidindo com a reflexão de DURAND (1989) sobre as profundas alterações no campo artístico que surgiram a partir de 1930, com a grave crise econômica que dificultou o acesso aos centros artísticos internacionais. Depois, em 1965, iniciou-se um processo de fortalecimento do mercado de arte nacional, como um dos reflexos da estruturação interna do campo das artes plásticas que pretendia, segundo o mesmo autor, “...sua autonomia em relação ao conjunto do campo cultural brasileiro, assim como em relação ao campo artístico internacional” (1989, p. 143).

---

<sup>22</sup> Em 1953, após a conclusão do “Curso de Emergência”, a professora Leinig retornou a Curitiba, com o firme propósito de fundar um Conservatório de Canto Orfeônico no Paraná.

## 2.4.2 Uma questão política

Em 1961, alguns deputados defendiam na Assembléia Legislativa do Paraná um projeto de lei sugerindo a fusão do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico com a Escola de Música e Belas Artes do Paraná<sup>23</sup> (EMBAP). Na época, o maestro Antônio Melillo ocupava o cargo de diretor do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico.

A importância da preservação das verdadeiras origens, diante da eminência do desaparecimento da antiga instituição, provavelmente transformou-se em uma forma de resistência ao projeto de fusão para os defensores da autonomia do Conservatório. Outro ponto fundamental, usado na argumentação a favor da autonomia, baseava-se na principal finalidade da instituição, ou seja, formar professores para o ensino de Canto Orfeônico.

O Conservatório Estadual de Canto Orfeônico foi resultante do desdobramento e da somatória de várias instituições ligadas ao ensino musical e à formação de professores de música em Curitiba. Este processo foi iniciado com a fundação do Conservatório de Música do Paraná em 1913, considerada uma das primeiras escolas de ensino de música do Estado, cuja continuidade foi assegurada com a criação da Academia de Música do Paraná em 1931 e, posteriormente, com a criação do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico em 1956. Os diversos músicos que atuaram junto às instituições estiveram permanentemente preocupados em dar continuidade ao ensino de música e também formar novos professores ampliando esse campo de saber.

Na época, a Academia de Música do Paraná contou com a brilhante atuação de Antônio Melillo, como professor, pianista, compositor, regente e, que representou um impulso ímpar para a vida musical e artística de Curitiba.

---

<sup>23</sup> Instituição fundada em 1948. No mesmo período foram inaugurados o Museu de Arte de São Paulo (MASP) pelo jornalista Assis Chateaubriand, em 1947, o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) e no Rio de Janeiro, o Museu de Arte Moderna (MAM-RJ), ambos em 1948.

A partir de 1956, o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico<sup>24</sup> e a Academia de Música do Paraná funcionaram na mesma sede, localizada à Rua Treze de Maio. A Academia de Música do Paraná deixou seus frutos na origem do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico que, mais tarde, iria constituir o “embrião da Faculdade de Educação Musical” (RODERJAN, 1969, p. 195).

Provavelmente, a fusão do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico com a Escola de Música e Belas Artes, representaria para o Governo uma diminuição dos custos empregados na manutenção das duas instituições públicas que recebiam determinadas subvenções do Estado. Entretanto, a unificação foi duramente combatida pela comunidade acadêmica, contando com o auxílio do Sr. Otacílio de Souza Braga<sup>25</sup>, então diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Para a direção do Conservatório Nacional existiam preocupações intrínsecas ao ensino do Canto Orfeônico e o principal foco de interesse de estudo da instituição continuava fundamentado nas propostas apresentadas pelo maestro Villa Lobos. Foi apoiado nestes argumentos que o professor Souza Braga insistiu na importância do Conservatório e na autonomia da instituição.

Por outro lado, estava em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, apresentada após um longo período transcorrido entre a proposta do texto em 1948 e o início dos debates em 1957 e, que foi concluída, com a sua aprovação definitiva, apenas em 1961.

---

<sup>24</sup> O maestro Antonio Melillo foi o primeiro diretor do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico. Após o falecimento do maestro ocorrido em 1966, a professora Clotilde Leinig assumiu, interinamente, a direção da Instituição.

<sup>25</sup> Otacílio de Souza Braga substituiu o maestro Villa Lobos no cargo de diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro. Frequentemente vinha à Curitiba, pois era responsável pela fiscalização de todos os Conservatórios existentes no Brasil. Seu apoio junto ao MEC foi fundamental para a criação do Conservatório de Canto Orfeônico do Paraná. LEINIG, Clotilde Espíndola. **Entrevista gravada**. Curitiba, julho de 1996.

Para CARNEIRO (1998) o eixo das discussões entre os parlamentares e outros representantes da sociedade durante o período da aprovação da Lei n.º 4.024/61, principalmente, apoiava-se na defesa da iniciativa privada, incentivando o aumento desta participação nas atividades de ensino.

A década de 1960 inicia-se com um período marcado por grandes agitações e transformações. Foi no período de 1958 a 1963 que a educação brasileira deu um passo decisivo para sua emancipação. E, segundo o pensamento de BARBOSA, seria fundamental discutir a dinâmica deste momento para compreender a arte-educação no Brasil, “foi durante este período de mobilização intensa, mobilização de estudantes, união de trabalhadores e ligas camponesas que a cultura e a educação brasileiras atingem alto grau de auto-identificação” (1982, p. 19).

A LDB n.º 4.024/61 permitiu uma maior participação da Educação nas mudanças sociais e na renovação cultural da sociedade incentivadas durante o governo de Kubitschek<sup>26</sup> com a temporária abertura política e o crescimento econômico do País.

No Paraná, o apoio do próprio governador Ney Aminthas de Barros Braga foi decisivo para impedir a conclusão do projeto de fusão da EMBAP e do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico. Esta foi a primeira manifestação do governo do Estado favorável à autonomia da instituição, contando inclusive com o interesse do então secretário de educação, Sr. Mário Braga Ramos.

Os desdobramentos das decisões políticas para os movimentos culturais que interessam neste ponto podem demonstrar como argumenta OLIVEIRA (2001, p. 353) que a classe dominante tradicional no Paraná foi formada quase que exclusivamente pelas velhas famílias históricas até aproximadamente a década de 1950, embora a influência dos donos do poder atravessasse o século XX. É o caso da trajetória política de Ney Braga no Estado.

---

<sup>26</sup> O governo de Juscelino Kubitschek (1957-1960) possibilitou a continuidade da política de desenvolvimento iniciada por Getúlio Vargas (1930-1945).

Constata-se que o relacionamento pessoal da professora Maria de Lourdes Faria Pereira com a família do governador Ney Braga contribuiu de maneira decisiva para a aprovação do projeto de transformação do Conservatório na Faculdade de Educação Musical do Paraná, junto ao governo do Estado, no final da década de 1950.

A partir de 1964, as modificações do curso de Professor de Educação Musical<sup>27</sup> apresentadas pelo MEC trouxeram possibilidades de mudanças, também, para as próprias instituições que ofertavam os cursos de formação de professores de Canto Orfeônico. Portanto, o processo de transformação do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico em Faculdade, com denominação de Faculdade de Educação Musical do Paraná, contou com o apoio da Legislação Federal<sup>28</sup> que estabeleceu a criação do Curso de Educação Musical, ainda a cargo do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Estas determinações do MEC visavam suprir a falta de professores de Educação Musical, mas também contribuíram para diagnosticar uma grave escassez de professores especializados em Música confirmando que não existiam cursos suficientes para garantir essa formação.

A Lei Federal n.º 5.540/68 (BRASIL, 1975, p. 40) instituiu e estabeleceu a reforma universitária do País e seu conteúdo surpreendeu a todos os estabelecimentos universitários. A reforma proposta para as instituições de ensino superior antecipava-se à reforma dos demais ciclos de ensino que seria apresentada pela Lei n.º 5.692/71, três anos mais tarde.

---

<sup>27</sup> Ver a Portaria MEC n.º 63 de 21 de fevereiro de 1964 (BRASIL, 1984, p. 79), que apresentava a finalidade de definir o Curso de Professor de Educação Musical, ou seja: “Fica o Conservatório Nacional autorizado a organizar e ministrar o Curso de Professor de Educação Musical, acessível a portadores do ciclo colegial ou equivalente, mediante concurso de habilitação”.

<sup>28</sup> A Legislação Federal apresentava as seguintes determinações: a Portaria MEC n.º 63, de 21 de fevereiro de 1964, que definiu o Curso de Professor de Educação Musical; o Parecer CFE n.º 824/65 (CFE, 1984, p.106) que determinava o registro de professor de Canto Orfeônico e a validação dos diplomados; e, por fim, o Parecer CFE n.º 898/65 (CFE, 1984, p. 107) que estabelecia as possibilidades de substituição entre os professores de Canto Orfeônico e os professores de Educação Musical.

Para CARNEIRO (1996, p. 25) “o quadro de asfixia política empurrava as universidades para uma situação de confrontação com o poder estabelecido”. Segundo o autor, uma análise da Lei n.º 5.540/68 do ensino universitário e da Lei n.º 5.692/71 da educação básica esclareceria “o cunho político excludente das duas reformas” pois estas não apresentavam nenhuma preocupação relativa às transformações das estruturas sociais e econômicas do País.

Em conseqüência, ao considerar as diretrizes da reforma universitária, o Governo do Estado do Paraná instituiu a Federação das Escolas Superiores de Curitiba com o Decreto Estadual n.º 19.982 de 27 de abril de 1970 (PARANÁ, 1970), seguindo as determinações da Lei Estadual n.º 6034<sup>29</sup> de 6 de novembro de 1969.

A Federação congregaria todos os estabelecimentos isolados de ensino superior estaduais: Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMPAP), Escola de Educação Física e Desportes do Paraná, Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP) e Escola de Saúde Pública do Paraná, localizadas em Curitiba, além da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá. Ainda, segundo o mesmo Decreto Estadual, a personalidade jurídica autônoma da Autarquia Faculdade de Educação Musical do Paraná foi considerada extinta.

Com estas alterações, a função de Diretor, de cada uma das faculdades integrantes da Federação também estava extinta, surgindo a função de Coordenador, que deveria ser exercida em regime interino até a aprovação definitiva dos estatutos da Federação.

---

<sup>29</sup> A Lei Estadual n.º 6.034, de 6 de novembro de 1969 (PARANÁ, 1969), criou as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba.

Na observação das determinações do Decreto Estadual n.º 19.982 encontrou-se o ponto central da questão (PARANÁ, 1970), “... em decorrência dos princípios da reforma universitária que rejeitam a duplicação de meios para fins idênticos a Faculdade de Educação Musical do Paraná deverá fundir-se na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, sendo aproveitada com seus direitos, seu pessoal docente e administrativo.”

Este decreto ao instituir a fusão das duas faculdades isoladas gerou grande insatisfação. As instituições não haviam sido consultadas e não existia de fato uma duplicação, conforme afirmação da professora LEINIG em entrevista gravada e, posteriormente transcrita (1996, p. 6), “a FEMP desapareceu. Segundo eles (representantes da Secretaria de Educação do Estado), era a duplicação de meios para os mesmos fins, só que a nossa formação era outra, era a arte na Educação. Não era o artista, a nossa formação era para a educação. Foi uma luta. Fizeram a fusão e não conseguiram implantar”.

Nesta entrevista, a professora Leinig apresentou um breve balanço das atividades que desenvolveu durante o período em que permaneceu no cargo de diretor da instituição, discorrendo também sobre sua carreira profissional, como professora e educadora na área de Música. Em seguida, a professora conversa sobre o desenvolvimento da instituição que, durante dezoito anos, de 1966 até 1984, acompanhou intensamente. Leinig também reafirmou com convicção que a principal finalidade da instituição continuava sendo a formação do professor especializado em Música.

Dando continuidade à análise dos acontecimentos do período percebe-se que as inúmeras reclamações contra o projeto de fusão das instituições foram alardeadas pela mídia local em notícias publicadas nos principais jornais.

O governador Paulo Pimentel<sup>30</sup>, pressionado por políticos favoráveis à autonomia das instituições e procurando atender às reivindicações dos interessados, assinou um outro decreto, o Decreto Estadual n.º 22.707/71 (PARANÁ, 1971), considerando revogado o artigo 9º do Decreto n.º 19.982<sup>31</sup>.

Porém, não demorou muito e outra investida política acabou revertendo os acontecimentos. O então governador Haroldo Leon Peres<sup>32</sup> assinou o Decreto n.º 645 de 11 de agosto de 1971 (PARANÁ, 1971) que restaurou plenamente o artigo 9º do Decreto n.º 19.982/70.

Em seguida, a Portaria n.º 46 de 16 de novembro de 1971, da Superintendência do Ensino Superior, determinou e especificou que os critérios adotados para a fusão da FEMP e da EMBAP relativos a pessoal, patrimônio, corpo discente e docente estavam baseados nos princípios da reforma universitária, além de dar cumprimento ao disposto no artigo 9.º do Decreto Estadual n.º 19.982/70.

Neste documento demonstrou-se que a preocupação central pretendia evitar a dispersão de recursos financeiros, materiais e humanos, também contribuir para uma racionalização das atividades ligadas ao sistema estadual de ensino.

---

<sup>30</sup> Paulo Pimentel foi governador do Paraná entre 31-01-1966 e 15-03-1971. E, segundo OLIVEIRA, pertence a um dos grupos familiares de estruturação política no Paraná, famílias com o capital político construído a partir do século XX, com menos de 100 anos. Foi o primeiro governador eleito no Paraná que não apresentou vínculos de parentesco com as famílias históricas paranaenses, confirmando um resultado das transformações no cenário empresarial que foram em parte causadas pela decadência da velha e poderosa burguesia da erva-mate, após a crise da década de 1930 (2001, p. 353).

<sup>31</sup> Decreto Estadual n.º 19.982 de 27 de abril de 1970 (PARANÁ, 1970). Instituiu a Federação das Escolas Superiores de Curitiba, declarando extinta a personalidade jurídica autônoma da Autarquia Faculdade de Educação Musical do Paraná.

<sup>32</sup> Haroldo Leon Peres foi governador do Paraná entre 15-03-1971 e 23-11-1971. Segundo OLIVEIRA (2001, p. 299), sua família estaria entre os grupos que não possuíam relações de parentescos com os grupos históricos do Paraná tradicional.

Mesmo demonstrando profunda insatisfação em relação às determinações políticas, a direção da Faculdade de Educação Musical continuou lutando para obter o reconhecimento do curso de Licenciatura em Música<sup>33</sup>. LEINIG (1996, p. 6) confirmou as mazelas enfrentadas, durante este período, pela Faculdade de Educação Musical do Paraná, declarando “fui destituída do cargo, pois a Federação não tinha direção. Entramos com mandato de segurança e ganhamos a questão. Então começamos a trabalhar para a realização do vestibular”. Neste contexto, a situação administrativa da instituição terminou agravada em função da ausência do cargo de direção e da falta de autonomia.

A Portaria n.º 36 de 7 de agosto de 1973 da Superintendência do Ensino Superior revogou a Portaria n.º 46/71 que havia determinado a fusão das duas escolas, contudo manteve preservadas as demais determinações oriundas da Lei 6.034/69<sup>34</sup> e do Decreto n.º 19.982/70<sup>35</sup> para permitir outras decisões ou mesmo instituir outra vez a fusão. Em 1975, a Faculdade de Educação Musical (FEMP) procurando melhores condições para instalar o novo Curso de Educação Artística, transferiu-se para o prédio n.º 576, na esquina das ruas Paula Gomes com Almirante Barrozo, com um contrato de aluguel garantido pelo governo do Estado.

Durante este período, foram apresentadas duas comissões de acordo com a Resolução Secretarial n.º 1.610/76 e depois, com a Resolução Secretarial n.º 2.436/83, constituídas por representantes das instituições envolvidas e de outras entidades culturais para definir um projeto de fusão.

---

<sup>33</sup> O reconhecimento do curso de Licenciatura em Música foi concedido pelo Parecer C.E.Su. n.º 710/72 (CFE, 1984, p. 387) e pelo Decreto Federal n.º 70.906 de 31 de julho de 1972 com o reconhecimento da FEMP (BRASIL, 1972, p. 6819).

<sup>34</sup> Lei Estadual n.º 6.034 de 6 de novembro de 1969 (PARANÁ, 1969). Cria as universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba.

<sup>35</sup> Decreto Estadual n.º 19.982 de 27 de abril de 1970 (PARANÁ, 1970). Instituiu a Federação das Escolas Superiores de Curitiba, declarando extinta a personalidade jurídica autônoma da Autarquia Faculdade de Educação Musical do Paraná.

Contudo as comissões nem obtiveram qualquer conciliação entre os participantes e tampouco apresentaram soluções satisfatórias para a questão. Em 1984, sem que o Estado desistisse da proposta de fusão, a Sra. Gilda Poli então ocupando o cargo de secretária da Secretaria de Educação, designou outra comissão de estudos, segundo a Resolução n.º 3.572 de 21 de maio de 1984 (CEE, 1984). Essa comissão tinha como finalidade elaborar um novo quadro de pessoal para a instituição, resultante da fusão da Faculdade de Educação Musical do Paraná e da Escola de Música e Belas Artes do Paraná<sup>36</sup>.

No tumultuado cenário político, o Decreto n.º 3.344 de 10 de julho de 1984 (PARANÁ, 1984) determinou que a função de Diretora “pró-tempore” da Faculdade de Educação Musical do Paraná fosse exercida pela professora Icléa Rodriguez Passos de Paula. Neste contexto, foi necessário interromper o período de direção da professora Passos devido a inúmeras divergências administrativas que levariam à sua exoneração do cargo o que foi confirmado pelo Decreto n.º 396 de 27 de abril de 1987 (PARANÁ, 1987). O mesmo Decreto designou o professor Antônio João Manfio para exercer a função de diretor na instituição.

Em 1987, a Lei Estadual n.º 8.682/87<sup>37</sup> (PARANÁ, 1987) instituiu, sob forma de autarquia e com a denominação de Escola de Música e Belas Artes do Paraná, a entidade resultante da incorporação das unidades administrativas, a EMBAP e a FEMP. Novamente, a vontade política ainda não seria suficiente para a realização da fusão das duas instituições.

---

<sup>36</sup> Ver documento Proposta da Fusão EMBAP - FEMP da SEE, Departamento de Assuntos Universitários, Curitiba, 1984.

<sup>37</sup> Lei Estadual n.º 8.682, de 30 de dezembro de 1987. Instituiu sob forma de autarquia, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, como resultado da incorporação das unidades administrativas denominadas Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP). **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 31 de dez. 1987.

Com a mesma finalidade, o Decreto<sup>38</sup> n.º 2.351 de 27 de janeiro de 1988 (PARANÁ, 1988) foi assinado pelo então governador Álvaro Dias<sup>39</sup>, estabelecendo mais uma comissão responsável pelos planos de funcionamento e organização da instituição resultante<sup>40</sup>, contando com as duas coordenadoras, Suzy Velozo Queiroz da EMBAP e Roseliza Maria Scuissiato Agibert da FEMP.

Em 1989, a professora Agibert, responsável pela Disciplina Didática Especial da Música na FEMP, foi nomeada pelo Decreto n.º 5.908 (PARANÁ, 1989) para o cargo de Diretor da instituição, exercendo a função até 31 de março de 1991.

Finalmente, a revogação da Lei Estadual n.º 8.682/87 foi determinada pela Lei Estadual n.º 9.050<sup>41</sup> de 14 de julho de 1989, assinada pelo então governador Álvaro Dias. E, no texto da mesma Lei, o Artigo 2.º modificou as denominações das entidades (PARANÁ, 1989):

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná passa a denominar-se Fundação Escola de Música e Belas Artes do Paraná e a Faculdade de Educação Musical do Paraná passa a denominar-se Fundação Faculdade de Educação Musical do Paraná, entidades funcionais com personalidade jurídica de direito privado, com autonomia administrativa, financeira e técnica, com sede e foro na Capital e jurisdição em todo o território do Estado do Paraná e finalidade de acordo com os respectivos regimentos.

---

<sup>38</sup> Decreto Estadual n.º 2.351 de 27 de janeiro de 1988. Com o objetivo de proceder as medidas preliminares de incorporação das instituições, estabelecendo outra comissão responsável pelos planos de funcionamento e organização da instituição resultante. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 28 de jan. de 1988.

<sup>39</sup> Álvaro Dias foi governador do Paraná entre 15-03-1987 e 15-03-1991.

<sup>40</sup> O fato foi amplamente divulgado pelos jornais locais, propondo-se inclusive novas instalações para receber as instituições após a conclusão do processo de fusão. Ver o artigo: Agora, a fusão das escolas sairá mesmo. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 12 de junho de 1988.

<sup>41</sup> Segundo o texto da lei Estadual n.º 9.050 (PARANÁ, 1989): “Fica revogada a Lei n.º 8.682 de 30 de dezembro de 1987”.

Ainda, em 1989, a Lei n.º 9.135 (PARANÁ, 1989) assinada pelo ainda governador Álvaro Dias, determinou mais uma modificação da denominação de Fundação Faculdade de Educação Musical do Paraná para Fundação Faculdade de Artes do Paraná. Atualmente, em relação a fusão da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), não há outra determinação, mesmo porque a Lei Estadual n.º 8.682/87<sup>42</sup> foi revogada.

Neste contexto, a primeira proposta de fusão entre o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, no início da década de 1960, desencadeou uma reação comandada de um lado pelos diretores e corpo docente das instituições e do outro lado pelos políticos e funcionários dos órgãos administrativos responsáveis pela educação no Estado. Uma reação alimentada pela oposição entre as propostas de ensino das duas instituições e até certo ponto pela divisão do poder político no Estado.

Para efetuar uma análise da situação, considera-se importante a posição de RIBEIRO sobre o assunto (2001, p. 13), “não sendo a classe dominante um grupo totalmente harmônico, homogêneo e isento de disputas, mas que tem de manter a sua unidade no Estado perante as classes dominadas, levanta-se o conceito de bloco no poder, enquanto unidade de diferentes frações da classe dominante com conflitos internos organizados no Estado.”

Nesse momento, o Estado procurou atender prioritariamente seus próprios interesses, ao instituir a fusão das escolas defendendo uma racionalização de custos e de recursos. Contudo ao encontrar forte oposição “das outras forças sociais no interior do bloco de poder”, voltou atrás preocupado em garantir a própria unidade (RIBEIRO, 2001, p. 13).

---

<sup>42</sup>Em 1987, a Lei Estadual n.º 8.682 (PARANÁ, 1987) instituía sob forma de autarquia e com a denominação de Escola de Música e Belas Artes do Paraná, a entidade resultante da incorporação da EMBAP e da FEMP.

Em contrapartida, ainda em 1989, a Lei Estadual n.º 9.141 (PARANÁ, 1989) autorizou a desapropriação, seguida da doação à FEMP, do imóvel sito à rua Paula Gomes n.º 576, esquina com Almirante Barrozo (n.º 78). Com essa proposta, o Estado pretendia atender às solicitações da instituição por uma sede adequada com a finalidade de agrupar os diferentes cursos<sup>43</sup>. Infelizmente, a doação do imóvel não foi concretizada, adiando-se outra vez, uma solução para o grave problema da instituição, a falta crônica de um espaço adequado.

As múltiplas propostas de fusão, iniciadas na década de 1960, chegariam até a década de 1990, sendo discutidas, negociadas e transformadas pela oposição entre o Estado e as outras forças sociais com um novo fôlego, alimentadas pelos movimentos em defesa da democratização da educação ocorridas no último período.

---

<sup>43</sup> A FEMP contava com o curso de Educação Musical criado em 1967 e com a Especialização em Musicoterapia desde 1969.

### 2.4.3 O Curso de Educação Artística

A Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1984, p. 44) fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e, segundo o artigo 7º, determinou “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, observando quanto à primeira, o disposto no Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969.

Neste momento, não existiam cursos suficientes para atender às expectativas de formação de professores licenciados em Educação Artística, fato confirmado pelo comentário de BIASOLI (1999, p. 72):

É preciso cumprir a lei, mas sem cursos universitários para a formação de professores de arte, como fazê-lo? Existe uma lacuna entre a obrigatoriedade da lei e a situação real: é grande o número de alunos e pequeno o número de professores de arte capazes de responder ao grande desafio trazido pela lei.

A criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística a partir da LDB n.º 5.692/71 (BRASIL, 1984, p. 44) pretendia atender à demanda causada pela obrigatoriedade do ensino de arte no 1º e 2º graus. Foi esta obrigatoriedade que ampliou substancialmente a clientela interessada nos cursos de desenho e pintura, conseqüentemente criando a necessidade de novos cursos de licenciatura em Educação Artística. Tais expectativas possibilitaram à Faculdade de Educação Musical encaminhar ao Conselho Federal de Educação um pedido de autorização para conversão do curso de Educação Musical em um curso de Educação Artística.

A esta demanda correspondeu uma significativa expansão do ensino de artes, conforme DURAND (1989, p. 175), “nada menos que 1.900 vagas eram ofertadas em 1979 na capital de São Paulo em cursos de formação de professores de arte (licenciaturas ‘curtas’ ou ‘plenas’) que reuniam estudantes em número muitas vezes superior aos de seus tradicionais cursos de pintura, desenho, escultura ou música”.

As novas licenciaturas, com os conteúdos mínimos previstos na Resolução 23/73 (CFE, 1984, p. 94) do Conselho Federal, poderiam ter curta ou plena duração, conforme a habilitação ofertada. O currículo foi instituído com a intenção de suprir a capacitação de professores em música, teatro, dança, artes visuais e desenho geométrico.

A aprovação da LDB n.º 5.692/71 (BRASIL, 1984, p. 44) representou entretanto uma mudança radical na estrutura básica do ensino brasileiro. Para CARNEIRO (2000), o foco de inspiração da LDB n.º 5.692/71 estava voltado para o mercado de trabalho, embora ainda distante das reais transformações das estruturas sociais e econômicas do País.

O reflexo dessas transformações das estruturas sociais e econômicas do País foi observado, também, na produção artística do período entre 1930 e 1970. A Arte demonstrava forte preocupação social sendo contaminada pela efervescência político-social em três momentos distintos, segundo AMARAL (1984). O primeiro período ocorreu no início do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) em decorrência das agitações sociais influenciadas pela Revolução Soviética.

A crise econômica deflagrada em 1930 inviabilizou o acesso aos grandes centros culturais, tendo como consequência o fortalecimento do campo artístico no País. Em seguida, com a deflagração da II Guerra Mundial, tornou-se evidente a influência nas artes plásticas dos muralistas mexicanos inspirados pelo Expressionismo Alemão<sup>44</sup>, uma arte dramática e de forte cunho social.

---

<sup>44</sup>Segundo ARGAN (1993, p. 227): ‘Comumente chamada de expressionista é a arte alemã do início do século XX. O Expressionismo, na verdade, é um fenômeno europeu com dois centros distintos: o movimento francês dos *fauves* (“feras”) e o movimento alemão Die Brücke (“a ponte”).’

A forte influência dos muralistas contou com a criação dos Clubes de Gravura<sup>45</sup> para intensificar a disputa entre o Realismo e as tendências Abstracionistas, então apoiadas pela Bienal de São Paulo, a partir de 1951. O segundo período ocorreu na década seguinte, marcado pela preocupação com as questões sociais e a militância política que se distanciaram da produção artística, principalmente da produção em artes plásticas. Ainda, para AMARAL (1984, p. 328):

Essa palidez de contribuição dos artistas plásticos é explicável, como sabemos, pelo elitismo dos canais distribuidores da produção plástica - museus, galerias, bienais - ao contrário dos grandes auditórios dos teatros e festivais, bem como pelo isolacionismo que caracteriza a produção individual do artista, ao contrário dos outros setores de criação artística em equipe.

Em Curitiba, a criação da revista *Joaquim* (1946/48) marcou forte presença entre a produção gráfica nacional e surgiu como um contraponto aos valores conservadores tradicionais<sup>46</sup>, principalmente, na direção de uma universalização da cultura. A geração *Joaquim*, fortalecida com a divulgação de seus ideais pela revista, combateu os privilégios locais, confrontando-se com o movimento *Paranista*.

Segundo análise de JUSTINO (1995, p. 4): “a (revista) *Joaquim*, do mesmo modo que é um combate ao paranismo, revela uma reação à repressão nacionalista-cultural do Estado-Novo, que se fundava na idéia do resgate da alma do povo brasileiro e expurgava qualquer idéia externa”.

---

<sup>45</sup> A partir de 1940, os Clubes de Gravura (Bagé, Porto Alegre, São Paulo, Santos, Rio de Janeiro e Recife) foram criados com a intenção de difundir as práticas da produção de gravura. Também, quanto à necessidade de ampliar a participação social de arte, observou-se a influência da experiência gráfica de artistas, envolvidos na produção de jornais, revistas e livros, por exemplo, em 1947, com a criação e a publicação da revista *Joaquim*, em Curitiba, com ilustrações de Poty e Guido Viaro (AMARAL, 1984).

<sup>46</sup> Para JUSTINO, o movimento *Paranista* foi marcado pelo desejo de fortalecer uma identidade cultural do Paraná porém, seu ufanismo fortaleceu um regionalismo deveras conservador e, completamente, avesso às mudanças (1995, p. 3).

Neste momento, a experimentação e a modernidade apresentaram os primeiros frutos semeados pelos artistas da geração *Joaquim* em Curitiba. Quanto ao ensino de Arte foram concretizadas as primeiras experiências originadas pela Semana de Arte Moderna de 1922, principalmente com o surgimento da primeira *Escolinha de Arte* em 1948, no Rio de Janeiro. Esta foi uma iniciativa pioneira voltada ao ensino de arte para crianças, dirigida por Augusto Rodrigues, que possibilitava o livre desenvolvimento da pintura e do desenho, identificando fortemente o ensino de arte com as idéias de Herbert Read.

Na década de 1960 e na seguinte, as condições operantes no campo artístico foram responsáveis pelo isolamento das Artes Plásticas em relação aos outros meios de produção cultural marcando o terceiro período diagnosticado por AMARAL (1984). Esse momento foi considerado por DURAND (1984) um dos raros períodos em que as Artes Plásticas receberam o apoio das instituições (museus, galerias, bienais) e conseguiram uma visibilidade maior. Muitos artistas optaram por permanecer à margem das questões políticas.

Durante a década de 1970, o movimento das *Escolinhas de Arte* cresceu com rapidez e com grande autonomia em relação ao sistema de ensino oficial, divulgou idéias fundamentais, influenciou o ensino de arte e, ainda, ocupou um lugar impar na formação destes profissionais. Para BARBOSA (1985, p. 15): “em breve a Escolinha, além de continuar com suas classes para crianças, adolescentes e adultos, tornou-se um centro de treinamento de professores de arte, estimulando também a criação de outras Escolinhas em diversos Estados.”

Entretanto, o ensino praticado nas *Escolinhas de Arte*, fundamentado na livre-expressão, contrapunha-se aos métodos de ensino dominantes nos cursos de formação para professores de arte criados a partir da LDB n.º 5.692/71.

Ao tornar obrigatório o ensino artístico no 1.º e 2.º graus, a LDB foi festejada por todos os pioneiros em arte-educação, contudo, possibilitou uma multiplicação descontrolada de cursos para formação de professores, afastando-se das experiências anteriormente realizadas em arte-educação no País (BARBOSA, 1984).

Apenas em 1973, com as conclusões do I Congresso Nacional de Educação Musical e Artística apresentadas ao Conselho Federal de Educação pela Associação dos Professores de Educação Musical e Artística - APEMA, tornaram-se evidentes as principais dificuldades do ensino artístico que ainda não tinha sido legalizado. A Associação, preocupada com o ensino de Música do 1.º e 2.º graus, apontou diversos problemas, além da necessidade da criação de uma licenciatura em Artes.

O texto do Parecer CFE n.º 2.202/73 foi emitido para responder esta interpelação da APEMA e concluiu que: “Quanto às providências relacionadas com o exercício profissional, cabe distinguir as de caráter permanente, que emergem da orientação agora traçada, e as de caráter transitório referidas ao aproveitamento do potencial existente no magistério dos dois graus escolares” (RAMA; SANTOS, 1984, p. 138).

Foi com a Resolução n.º23/73 que foram estabelecidas as principais finalidades do curso de Educação Artística, ou seja, segundo o mesmo texto (CFE, 1984, p. 94): “o curso de licenciatura em Educação Artística, a que se refere a conclusão 1.4 da Indicação n.º 23/73, terá por objetivo formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1.º e 2.º graus relacionados com o setor de Arte”.

Além disso, dispôs a respeito do currículo mínimo e determinou a duração do curso conforme a modalidade da licenciatura escolhida. A prescrição de um currículo mínimo padronizado para todos os cursos do País, ainda que com algumas possibilidades de ampliação, acabaria esbarrando em graves obstáculos gerados pelas constantes dificuldades econômicas das universidades públicas ou simples interesse na contenção de custos das universidades particulares (BARBOSA, 1982, p. 23).

Em 1974, a Faculdade de Educação Musical, seguindo uma decisão da Congregação e do Conselho Departamental, realizou algumas adaptações de conformidade com o estabelecido na própria Resolução, alterando o currículo do Curso de Licenciatura em Música e incluindo as disciplinas de Folclore Brasileiro e História da Arte.

Para BARBOSA (1985, p. 16) o currículo do curso de Educação Artística que havia sido proposto pelo Conselho Federal de Educação<sup>47</sup> estava baseado “na prática em ateliê, seguida de alguma informação teórica acerca da arte, na realidade circunscrita principalmente à história da arte e ao folclore”.

Assim, foi com a intenção de estabelecer uma nova Licenciatura em Educação Artística, de acordo com as propostas do Conselho Federal de Educação, que a FEMP estabeleceu as primeiras modificações necessárias no currículo do curso de Licenciatura em Música. Portanto, a origem do curso de Educação Artística da Faculdade de Educação Musical apoiou-se na conversão do Curso de Licenciatura em Música realizada segundo a documentação apresentada pela FEMP ao Conselho Federal de Educação, em 1974, acompanhada pela solicitação da avaliação das condições das instalações e do funcionamento da própria instituição.

De 1975 até 1993, a FEMP ocupou o mesmo imóvel localizado à Rua Almirante Barrozo que precisou de reformas para acomodar as oficinas de cerâmica, fotografia e gravura suprimindo às exigências das disciplinas práticas previstas no currículo mínimo exigido de acordo com a obrigatoriedade da legislação. Embora, as preocupações da instituição estivessem limitadas em satisfazer as necessidades básicas de material, de equipamentos e firmar convênios para possibilitar atividades práticas. Também foi necessário equipar os espaços destinados aos ateliês e ampliar o acervo da biblioteca. O Parecer n.º 3.440 de 5 de agosto de 1975 (CFE, 1975), do Conselho Federal de Educação expressou uma análise favorável sobre a adaptação do curso de Educação Artística, Habilitação em Música, referente à Resolução n.º 23/73 (CFE, 1984, p. 94) e à criação de uma nova Habilitação em Artes Plásticas, com um currículo<sup>48</sup> para licenciatura curta de 1.º grau.

---

<sup>47</sup> A Resolução n.º 23 de 23 de outubro de 1973 (CFE, 1984, p. 94) determinou o currículo mínimo e a duração do curso de Educação Artística, conforme a modalidade da licenciatura escolhida.

<sup>48</sup> Ver Anexos: Currículo do Curso de Educação Artística, Habilitação Artes Plásticas, Licenciatura Curta de 1.º Grau. Período de vigência 1973 - 1978

A habilitação em Artes Plásticas, licenciatura curta, com duração de dois anos e total de 1.530 horas/aulas, apresentou as seguintes disciplinas semestrais nas áreas de desenho, artes plásticas, música, teatro e dança com 120 horas/aulas: Formas de Expressão e Comunicação Artística I (Desenho); Formas de Expressão e Comunicação Artística II (Artes Plásticas); Formas de Expressão e Comunicação Artística III (Música) e Formas de Expressão e Comunicação Artística IV (Teatro e dança).

O Conselho Federal de Educação ao aprovar o Parecer n.º 3.440<sup>49</sup> (CFE, 1975) concluiu que deveriam ser cumpridas mais algumas exigências estabelecidas no processo, tais como: nova adaptação do espaço físico com instalações de novos equipamentos; ampliação do acervo da biblioteca, adequação das salas de aulas, alteração do regimento interno conforme as observações anexadas; além da substituição ou comprovação da qualificação de alguns dos professores relacionados no processo. Dando andamento à aprovação do curso de Educação Artística, o Parecer n.º 4.526/75 da Câmara de Ensino Superior (CES, 1975), em sua avaliação da instituição, acrescentou: “O Relator considera satisfatoriamente cumprida a diligência, sendo de louvor a instituição pelo trabalho que desenvolve em favor da arte no Estado do Paraná”.

Desde sua fundação como Conservatório Estadual de Canto Orfeônico em 1956, até sua transformação em faculdade em 1967, a FEMP sempre desenvolveu propostas inovadoras<sup>50</sup> de ensino musical.

---

<sup>49</sup> Parecer n.º 3.440 de 5 de agosto de 1975 (CFE, 1975) do Conselho Federal de Educação, sobre a adaptação do curso de Educação Artística, Habilitação em Música, referente à Resolução n.º 23/73 (CFE, 1984, p. 94) e à criação de uma nova Habilitação em Artes Plásticas.

<sup>50</sup> O curso de Especialização em Musicoterapia representa uma das ações pioneiras da direção da instituição, sendo ofertado pela primeira vez em 1969.

A transformação do curso de licenciatura em Música em licenciatura em Educação Artística ocorreu na mesma época em que a procura e o interesse pelo ensino superior aumentaram de maneira surpreendente. Conforme comentário de DURAND (1989, p. 169): “entre 1960 e 1972, no Estado de São Paulo, a população universitária cresceu 1.170%, a dos secundaristas, 517% e a do ensino primário 167%, o que localiza bem as maiores aberturas no alto da pirâmide escolar”.

O primeiro vestibular foi realizado em 1976, com 60 vagas ofertadas, para o primeiro semestre do mesmo ano. Neste período, o aumento da população universitária foi bastante acentuado e segundo DURAND (1989, p. 169): “até o final dos anos setenta esses números continuaram surpreendentes, assim em São Paulo como no conjunto do país”.

Em 1980, o reconhecimento do Curso de Educação Artística licenciatura plena com habilitação em Artes Plásticas foi obtido pelo Parecer n.º 982/80 da Câmara do Ensino Superior (CES, 1980) e confirmado com a Portaria n.º 532 de 3 de outubro de 1980 do Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 1980). As informações prestadas pela assessoria técnica, o relatório da Comissão Verificadora e os dados apresentados pela FEMP propiciaram a formulação de um parecer favorável emitido pelo Relator do processo.

A habilitação em Artes Plásticas, licenciatura plena, com duração de quatro anos e total de 2.670 horas/aulas, apresentava as mesmas disciplinas de 120 horas/aulas nas áreas de desenho, artes plásticas, música, teatro e dança que, também, faziam parte do currículo mínimo da licenciatura curta: Formas de Expressão e Comunicação Artística I (Desenho); Formas de Expressão e Comunicação Artística II (Artes Plásticas); Formas de Expressão e Comunicação Artística III (Música) e Formas de Expressão e Comunicação Artística IV (Teatro e dança).

Após a aprovação definitiva do curso<sup>51</sup>, a Faculdade necessitou implementar mais uma vez, as oficinas de cerâmica, fotografia e gravura. Um forno elétrico de cerâmica foi instalado em dependência exclusiva. O acervo da biblioteca de livros especializados foi ampliado com 140 novos títulos, criando-se uma sala de leitura contígua. Os professores, citados no processo, apresentaram a documentação adequada para suas aprovações.

Foram firmados outros convênios com o Centro de Criatividade, a Fundação Cultural de Curitiba, a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba e a Fundação de Educação e Cultura Espirita Paraná - Santa Catarina que possibilitaram aos alunos a utilização dos equipamentos, salas e oficinas das instituições conveniadas.

Diversas atividades práticas eram exigidas no currículo pleno para o curso de Educação Artística. As oficinas como espaços dedicados ao desenvolvimento prático das disciplinas Formas de Comunicação e Expressão, Análise e Exercícios de Materiais Expressivos, Técnicas de Expressão e Comunicação Visual necessitavam contar com equipamentos adequados, como forno de queima para barro, prensa de gravura etc.

Entre as dificuldades encontradas na implantação do novo curso de Educação Artística, destacaram-se os problemas das instalações físicas, do acervo disponível da biblioteca, da falta de equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades práticas. Contudo, o escasso período de tempo previsto no currículo mínimo e dedicado a estas práticas, em geral, tratadas superficialmente e com conteúdos mínimos, comprometia fundamentalmente a formação dos futuros professores.

---

<sup>51</sup> Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n.º 3.440<sup>51</sup> (CFE, 1975) concluiu que ainda, deveriam ser cumpridas algumas exigências e alterações das instalações.

A aprovação da LDB n.º 5.692/71, em meio às graves crises políticas<sup>52</sup> que assolavam o País, não previa um curso de formação adequada para os professores de Arte, contribuindo para que o ensino de Arte fosse substituído pelo ensino de simples atividades artísticas, não incentivando a construção de um conhecimento específico em Arte. Os cursos de Educação Artística para formação de professores de Arte (licenciaturas curtas ou plenas) surgiram polarizados em diversas atividades artísticas, basicamente preocupados com as questões técnicas, construtivas, no uso de materiais e nas variadas formas de expressão. Sobre eles, BARBOSA (1982, p. 22 ) manifesta-se criticamente:

Esses cursos de graduação chamados “licenciatura Curta em Educação Artística” estão produzindo professores inócuos, uma vez que os administradores pretendem formar em dois anos um professor que, por lei (Lei 5692, de 1971) ensinará, obrigatoriamente e ao mesmo tempo, artes visuais, música, teatro a alunos da primeira a oitava série e até mesmo alunos de segundo grau. (grifo no original)

Até então, as *Escolinhas de Arte*<sup>53</sup> eram a única alternativa para a formação de professores de arte, porém com a obrigatoriedade do ensino causada pela LDB n.º 5.692/71, surgiram os novos cursos superiores em Educação Artística.

---

<sup>52</sup> Segundo AMARAL (1984, p. 336): ‘Impossibilitados de qualquer crítica aberta ao sistema com a implantação do Ato Institucional n.º 5, a censura e a auto-censura se impõe nos meios artísticos. E à retração do artista plástico em termos de participação política em qualquer nível, mais do que em qualquer época, corresponderia, no âmbito do mercado, o surgimento de uma intensificação das atividades comerciais paralelas ao ilusório “milagre brasileiro”.

<sup>53</sup> A primeira *Escolinha de Arte* foi fundada em 1948, no Rio de Janeiro. Esta foi uma iniciativa pioneira dirigida por Augusto Rodrigues e voltada ao ensino de arte para crianças. No início da década de 1970, existiam mais de trinta e duas *Escolinhas de Arte*, espalhadas em todo o País, que ofereciam cursos de arte para crianças e adolescentes além de cursos de arte-educação para professores e artistas.

A Indicação CFE n.º 36/73 determinou que para o ensino de Arte ministrado a partir do 1.º grau seria obrigatória a formação dos professores em cursos superiores. Tal determinação impediu uma maior assimilação dos egressos das *Escolinhas de Arte* como professores de arte, já que a maioria não possuía formação superior.

Embora os cursos polivalentes tenham sido criticados pela formação superficial que ensejavam não apresentando nem mesmo as condições mínimas que possibilitassem modificar a definição “arcaizada de Arte” vinculada às comemorações patrióticas e identificada com as prendas domésticas, foram produtos da mesma legislação que permitiu o crescimento da categoria profissional formada pelos professores de Educação Artística no final dos anos setenta (DURAND, 1989, p. 175).

Na verdade, passou-se a contar com a ampliação do quadro de profissionais formados pelos cursos de Educação Artística, porém a qualificação adequada não foi garantida com a adoção dos guias curriculares e programas<sup>54</sup> propostos pelo sistema oficial de ensino. Apenas a multiplicação dos cursos de Educação Artística não foi suficiente para melhorar as condições de ensino de Arte no 1.º e 2.º graus. Além do que os métodos de ensino, adotados nos cursos de Educação Artística, faziam uso intensivo de recursos técnicos, seguindo indicações de materiais artísticos diversificados, porém, sem nenhum compromisso com as próprias linguagens artísticas (FERRAZ; FUSARI, 1993b).

Com a realização do I Congresso Nacional de Arte-educação em 1983, em Salvador, confirmou-se o surgimento de uma acirrada disputa entre os egressos das *Escolinhas de Arte* e os demais professores universitários, causando uma séria fratura entre os arte-educadores. Os professores universitários apontavam como graves falhas no ensino da arte desde a falta de embasamento teórico e de pesquisa até a necessidade de uma preparação interdisciplinar de professores e não polivalente.

---

<sup>54</sup> A Resolução n.º 23 de 23 de outubro de 1973 (CFE, 1984, p. 94) determinou o currículo mínimo e a duração do curso de Educação Artística, conforme a modalidade da licenciatura escolhida.

Porém, a maioria dos professores, entre os egressos das *Escolinhas de Arte* a partir do final da década de 1970, aceitava a polivalência, preferindo manter-se independente frente ao ensino da arte praticado nos cursos superiores, apoiando a livre-expressão<sup>55</sup> e continuando “atados à corrente espontaneista<sup>56</sup> da arte-educação” (BARBOSA, 1985, p. 19).

Na década de 1980, a ampliação do número de professores formados pelos cursos de Educação Artística permitiu uma retomada de movimentos organizados de educadores. O surgimento de diversas associações de arte-educadores<sup>57</sup> no País, criou condições para uma ampla discussão sobre a situação do ensino de arte no 1.º e 2.º graus e incentivou uma retomada das investigações e de novas experiências pedagógicas no campo da arte. Simultaneamente, foram reiniciadas as discussões sobre a importância do ensino de arte no 1.º e 2.º graus, o que favoreceu uma atuação ativa e consciente dos arte-educadores.

Por outro lado, havia a necessidade de melhorar a formação dos arte-educadores em relação ao “conhecimento de arte-educação e de arte” e, por fim, estabelecer a posição da arte no currículo como disciplina. Essa proposta coincidia com a posição defendida por BARBOSA (1998, p. 6): “como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história”.

---

<sup>55</sup> A livre-expressão foi um método predominante no ensino de arte na escola pública durante a década de 30.

<sup>56</sup> A corrente espontaneista acreditava na manifestação espontânea da criança, não sendo necessário acrescentar conteúdo ao ensino da arte e, conforme esclareceu BARBOSA (1985, p. 20), essa corrente propunha que: “Basta dar lápis e papel, deixar que a criança se movimente livremente, etc., porque arte vem de dentro, dizem eles”.

<sup>57</sup> O movimento arte-educação foi iniciado no final da década de 1970 no Brasil, sendo organizado fora do sistema oficial de educação. Propunha uma ação educativa, criadora e ativa centrada no aluno (BIASOLI, 1999, p. 89).

Portanto, tornava importante rever a real situação dos cursos de formação dos professores de arte e qual o espaço ocupado pela ensino de arte nos currículos de 1.º e 2.º graus segundo as diretrizes curriculares determinadas pelo sistema de ensino a partir da Lei n.º 5.692/71.

Para BARBOSA (1998), talvez seja necessário sacrificar a própria expressão arte-educação<sup>58</sup>, adotando as designações, ensino de arte e aprendizagem de arte, para que então, identificados os campos, possam ser tratados adequadamente.

---

<sup>58</sup> A expressão arte-educação estaria identificada, nas décadas de 70 e 80, com uma posição de vanguarda contrária ao ensino oficial de educação artística (BARBOSA, 1998, p. 7).

## 2.5 NOVA DENOMINAÇÃO: FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

No início da década de 1970, a Faculdade de Educação Musical com a proposta de um novo curso de Educação Artística engajou-se, completamente, na luta pelo ensino artístico no Paraná.

Durante as décadas de 1980 e 1990, a FEMP consolidou-se como instituição pública e de ensino superior em artes, incorporando os diferentes cursos da área e ampliando ainda mais seu campo de atuação com o acréscimo dos cursos de Artes Cênicas, em 1989 e do curso de Dança, em 1993.

Em 1989, a Lei Estadual n.º 9.135 de 22 de novembro (PARANÁ, 1989) aprovou a alteração da denominação de Fundação Faculdade de Educação Musical do Paraná para Fundação Faculdade de Artes do Paraná.

A modificação da denominação da Faculdade de Educação Musical do Paraná para Faculdade de Artes do Paraná foi aprovada pela Portaria MEC n.º 1.062 de 13 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990) e de conformidade com o Parecer CEE n.º 278/89.

A mesma Portaria alterou também a denominação da mantenedora de Fundação Faculdade de Educação Musical do Paraná para Fundação Faculdade de Artes do Paraná. Porém, a Lei Estadual n.º 9.663 de 16 de julho de 1991 (PARANÁ, 1991) determinou outra vez a transformação da Fundação Faculdade de Artes do Paraná em Autarquia<sup>59</sup>. O documento definiu que a Faculdade (FAP) era mantida pela Autarquia Faculdade de Artes do Paraná, dispondo de autonomia administrativa e financeira nos termos da Lei e do Estatuto, com sede e foro na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, com prazo de duração por tempo indeterminado de acordo com seu Regimento e com a Legislação pertinente.

---

<sup>59</sup> Segundo o texto da Lei Estadual n.º 9.663 de 16 de julho de 1991 (PARANÁ, 1991): “As Fundações Estaduais adiante relacionadas, mantidas as finalidades para as quais foram instituídas, ficam transformadas em Autarquias, integrantes da administração indireta do Estado, conforme dispõe o art.7.º no inciso 1, da Lei n.º 8485 de 3 de junho de 1987.”

Em 1993, o imóvel, ainda ocupado pela faculdade, foi interditado pelo Departamento Estadual de Construção de Obras e Manutenção (DECOM). O laudo apresentado pelo Departamento concluiu que o prédio não possuía condições de segurança e deveria ser desocupado no prazo de três meses.

Esta afirmação, provavelmente, pretendia impedir a conclusão do processo de doação do imóvel para a instituição. Desta maneira, em 1994, a Faculdade foi compelida a desocupar o imóvel e instalada provisoriamente, nas dependências da Universidade Livre do Trabalho, (ULT) situada à rua Pastor Vergílio de Souza n.º 1310 / B, no bairro Capão da Imbuía.

Porém, após a mudança da Faculdade para a ULT, os cursos de Dança<sup>60</sup> (Licenciatura e Bacharelado) e os cursos de Artes Cênicas<sup>61</sup> de Interpretação Teatral e de Direção Teatral foram instalados no Centro Cultural Teatro Guaíra - “Barracão”<sup>62</sup> situado no Tarumã.

No período de 1994 até 1996, a situação precária das construções das duas sedes ocupadas pela Instituição agravou-se com as constantes inundações causadas pelas chuvas<sup>63</sup>. A Faculdade contava com 930 alunos matriculados nos diversos cursos e enfrentou grandes dificuldades de infra-estrutura e funcionamento.

---

<sup>60</sup> O Curso de Dança (Bacharelado e Licenciatura) integrava a relação dos cursos ministrados pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná até 1989. O bacharelado em Dança foi reconhecido pela Portaria MEC n.º 127/1979 (BRASIL, 1979) conforme o Parecer de Conselho Federal de Educação 1108/87. E, em 1989, o curso de licenciatura em Dança foi reconhecido pela Portaria MEC n.º 101 (BRASIL, 1989) segundo o Parecer CFE n.º 1289/98. Depois, em 1993, o curso de Dança foi transferido da PUC-PR para a FEMP (CFE n.º 644/1993).

<sup>61</sup> A habilitação em Artes Cênicas do curso de Educação Artística foi aprovada pelo Parecer CEE n.º 251/89 (CEE, 1989).

<sup>62</sup> Imóvel localizado à rua Raul Joaquim Quadros Gomes n.º 383, no Bairro Tarumã, que pertencia ao Centro Cultural do Teatro Guaíra.

<sup>63</sup> Gazeta do Povo. **Faculdade de Artes vira caos**. Curitiba, 29 de fevereiro de 1996.

As difíceis condições enfrentadas pela Faculdade foram apresentadas no Relatório Anual da Instituição (F.A.P., 1995):

Saídos de uma sede que apresentava condições de trabalho, ensino, experimentação e pesquisa, resultantes de cauteloso e profícuo assentamento histórico, fomos locados em estranho, distante e desconfortável ambiente de trabalho que, antes de mais nada, minaram mais e mais uma boa estrutura funcional.

No final de 1996, as negociações realizadas pela direção da instituição com o então secretário estadual de Ciências, Tecnologia e de Ensino Superior, Sr. Alex Beltrão, permitiram encontrar uma solução adequada para instalar, definitivamente, a Faculdade.

Em 1997, após a reforma de um prédio<sup>64</sup> ocupado pelo Tecpar, a Faculdade mudou-se para sua sede definitiva<sup>65</sup>, situada à Rua dos Funcionários n.º 1357, no bairro Juvevê. Contudo, os cursos de Teatro e de Dança permaneceriam alojados no “Barracão” até 1999.

No início de 2000, os cursos de Teatro e de Dança foram transferidos do “Barracão” para o prédio da Faculdade em função de diversos problemas. O espaço da sede tornou-se pequeno, outra vez, devido às alterações realizadas para acomodar os estúdios necessários ao curso de Dança e do aumento do número de alunos com aulas ministradas no mesmo local.

---

<sup>64</sup> Para atender as especificidades dos cursos ministrados pela Faculdade, foi elaborado um projeto de autoria do arquiteto Oscar Mueller. O projeto contava com a transferência do Instituto de Tecnologia do Paraná - Tecpar para uma nova sede na Cidade Industrial. Dois dos prédios, com área total de 3000 m<sup>2</sup>, foram reformados e, em seguida, ocupados pela Faculdade. O projeto completo previa também, a ocupação e a reforma de um terceiro bloco, anexo à nova sede e, inclusive de um Barracão, ocupado pela Associação dos Funcionários do Tecpar.

<sup>65</sup> Gazeta do Povo. **Faculdade de Artes já tem nova sede**. Curitiba, 10 de abril de 1996.

As inúmeras dificuldades atravessadas pela FEMP durante seu período de formação foram relativas às necessidades físicas de espaço, à carência de equipamentos para desenvolvimento das aulas práticas, à manutenção das instalações e dos principais acervos de documentação da instituição, além da necessidade de qualificação do corpo de funcionários e professores. Destacou-se, entretanto, o esforço pelo fortalecimento de seu papel no Estado como entidade de ensino superior e público.

A instituição, desde sua origem com a fundação do Conservatório de Música do Paraná em 1913, até sua transformação em Faculdade de Artes do Paraná em 1989, contou com o apoio inestimável de professores<sup>66</sup> e profissionais das diferentes áreas artísticas. Esses profissionais, empenhados no ensino e na divulgação da arte e que, como a exemplo da professora Clotilde Leinig, dedicaram suas vidas em prol da instituição.

As crises enfrentadas foram responsáveis pelas transformações e possibilitaram o surgimento da nova instituição denominada Faculdade de Artes do Paraná (FAP) em 1989. Como um resultado da análise diacrônica dessa trajetória, pode-se afirmar que, malgrado todos os percalços observados, conseguiu-se fortalecer a instituição graças à contribuição efetiva de pessoas e políticos cujas relações de poder envolvem os interesses comuns.

---

<sup>66</sup> Entre outros professores e músicos que participaram ativamente do período de formação da Instituição até sua transformação em Faculdade de Educação Musical, pode-se citar: Leonard Kessler, Antônio Melillo, Laís Grosse, Eulita Zanatto, Bianca Bianchi, Clotilde Espíndola Leinig, Maria de Lourdes Pereira, Luiza Marins, etc.

### 3 ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A construção de um primeiro panorama das relações sociais, econômicas e culturais que influenciaram o ensino e a metodologia do ensino de Arte no Brasil possibilitou aprofundar uma reflexão a respeito das influências dos principais teóricos na produção dos documentos oficiais que constituíram, por sua vez, as regulamentações, as normas, as diretrizes do ensino superior, nos cursos de formação de professores de Arte e, por fim, as prescrições curriculares adotadas nas escolas de 1.º e 2.º graus para o ensino de Arte.

SILVA, no texto de apresentação do livro *Currículo: teoria e história* (1995) de Ivor F. Goodson, argumentou sobre a necessidade de descobrir quais os conhecimentos, valores e habilidades considerados verdadeiros e legítimos numa determinada época e de que forma esta validade e legitimidade foi estabelecida. O currículo não deveria ser interpretado como um resultado preciso de um processo evolutivo em constante aperfeiçoamento em direção a formas mais adequadas e melhores. Segundo o mesmo autor, uma análise histórica do currículo precisaria tentar captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas.

Descobrir o lugar ocupado pelo desenho no ensino da arte a partir das observações realizadas sobre o currículo do curso de formação de professores em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas e, também, do currículo proposto nos documentos oficiais para o ensino de arte no 1.º e 2.º graus, pode contribuir para desvelar um significado para o ensino de desenho nas escolas de arte. Consequentemente, possibilitaria descobrir as possibilidades do desenvolvimento deste conhecimento no ensino de 1.º e 2.º graus. Concorde-se, portanto que seria necessário compreender o currículo não somente como um constante fluxo em permanente transformação, mas também perceber os diferentes significados das mesmas palavras, desconfiando de análises que podem ter em comum apenas o nome (SILVA, 1995).

A disciplina Formas de Expressão e Comunicação Artísticas I (Desenho) que incluía o ensino de desenho no primeiro ano do curso de Educação Artística foi considerada parte integrante do primeiro currículo<sup>67</sup> adotado na FEMP, em 1976. Inicialmente, observa-se uma concepção do programa de ensino de desenho a partir da bibliografia incluída nos *Ementários*<sup>68</sup> e *Conteúdos* das disciplinas de desenho, considerando o longo período de permanência da indicação de alguns dos livros adotados, como *Desenho Artístico* (1978) de Camille Bellanger e *Arte e percepção visual* (1986) de Rudolf Arnheim. Neste momento, a disciplina FECA I apresentava-se como o espaço ocupado pelo Desenho no currículo vigente<sup>69</sup> na instituição, que correspondia plenamente ao currículo oficial<sup>70</sup> instituído em 1973.

A influência da Missão Francesa<sup>71</sup> e o estilo acadêmico no ensino de arte mostraram-se predominantes, até a metade do século XIX, através das atividades regulares da Academia Imperial das Belas Artes do Rio de Janeiro e com a difusão dos métodos neoclássicos de ensino da Escola de Belas Artes de Paris (PONTUAL, 1969). Portanto, o ensino e a prática da arte vão sofrer as primeiras modificações, somente com o Modernismo, no início do século XX.

---

<sup>67</sup> Ver Anexos: **Currículo do Curso de Educação Artística**, Habilitação Artes Plásticas, Licenciatura Curta de 1.º Grau. Período de vigência 1973 - 1978.

<sup>68</sup> Ver Anexos: **Ementários e conteúdos programáticos das disciplinas: Desenho Artístico I, Desenho Artístico II, Desenho Artístico III**. Curso Educação Artística. Habilitação em Artes Plásticas. Departamento de Artes Visuais. Curitiba, 1996.

<sup>69</sup> O currículo em vigência na Instituição, a partir de 1976, foi aprovado pelo Parecer CEE n.º 4.526 (CEE, 1984, p. 211).

<sup>70</sup> Ver Indicação CFE n.º 36/73 sobre os mínimos de conteúdos e duração do curso de licenciatura em educação artística e a Resolução CFE n.º 23/73 sobre o curso de Educação Artística.

<sup>71</sup> D. João VI foi responsável pela iniciação de um ensino artístico no Brasil ao trazer a “Missão Francesa”, em 1816, criando a primeira escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro.

O ensino acadêmico era adotado nas práticas das aulas de desenho na Europa e, segundo GOMBRICH (1995, p. 13), o problema da exatidão da representação na educação clássica surgiu centrado no poder da expressão e persuasão do aluno com a construção de um repertório de idéias sobre a arte e seus modos de expressão. A exatidão na representação pretendia obter um resultado fiel ao modelo, concebido como “imitação” da natureza.

Para WILLIAMS (1961), a arte poderia ser considerada como uma “imitação” e, portanto, valorizada como uma forma de aprendizado ou de memorização, mas por outro lado, se a arte fosse considerada como “criação” causaria um rebaixamento inevitável dos seus resultados, comparada a uma mera ficção, reprodução de segunda mão ou falsidade.

A dualidade entre as duas posições, segundo ARGAN (1993), ocorre no momento em que se afirmava a autonomia de arte, discutindo o lugar e a função da arte e sua articulação com as outras atividades, dentro do quadro cultural e social da época, no período da Revolução Industrial.

### 3.1 ACADEMIAS NA EUROPA E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL: A ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES

Ao refletir sobre o ensino de Arte no Brasil, torna-se impossível não refazer um breve percurso deste ensino, segundo as principais academias européias e suas influências. A Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro foi fundada por D. João VI, nos moldes das academias européias.

Portanto, para melhor compreender o ensino de arte, a partir de suas práticas e conteúdos, precisa-se constatar os momentos de continuidade e ruptura, permanência e inovação. Mesmo porque algumas práticas e conteúdos adotados nas Academias de Arte, desde o século XVIII, subsistem, principalmente, no ensino de desenho, como se verifica ao considerar alguns dos programas atuais do ensino de Arte.

Por exemplo, cita-se os conteúdos e as práticas do Desenho Artístico, observados a partir das indicações bibliográficas incluídas no *Ementário e Conteúdos Programáticos*<sup>72</sup> de 1996 do curso de Educação Artística, Habilitação Artes Plásticas da FAP. O livro *Desenho Artístico* (1978) de BELLANGER indicado na bibliografia da disciplina Desenho Artístico III apresenta diversas possibilidades para o ensino de desenho, propondo o uso de modelos, em gesso e/ou de gravuras de mestres para as práticas de desenho de observação.

Destacam-se no cenário internacional as fortes influências das academias de Arte, implantadas nos principais países da Europa no século XVIII e nos moldes das primeiras experiências realizadas na Itália, observadas até em centros importantes de países americanos como a Academia de Desenho de Buenos Aires, fundada em 1789.

---

<sup>72</sup> Ver *Anexos*: Ementário e conteúdos programáticos das disciplinas: Desenho Artístico I, Desenho Artístico II, Desenho Artístico III. Curso de Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas. Departamento de Artes Visuais. Curitiba, 1966.

O ensino das academias criadas na “América Espanhola” adotou rotinas acadêmicas idênticas às academias européias e, segundo GOLDSTEIN (1996, p. 66):

Art students in academies throughout the New World, whether in Mexico City, Havana, or Buenos Aires, copied works by Renaissance and Baroque masters, drew from casts of ancient sculptures and from the live model, and in other ways were expected to make a commitment to the art of the academy - an art, as should by now be clear, based on the Christian classics of western European literacy culture.<sup>73</sup>

Entre as primeiras experiências do ensino de arte na Itália, destacou-se a *Accademia del Disegno*, fundada em Florença em 1563, com o objetivo educacional de forjar “artistas liberais” no campo da pintura, escultura e arquitetura, que influenciou, profundamente, o ensino de arte durante os séculos XV a XVIII (GOMES, 1996, p. 54). Portanto, nas academias na Europa, neste período, o ensino de arte apoiava-se nas referências originais do pensamento clássico resultando em uma produção de arte ligada à imitação, inspirando-se tanto em um modelo natural, quanto em um modelo ideal, ou mesmo, nos grandes modelos clássicos.

Em 1648, uma Academia de Pintura foi fundada por Charles LeBrun em Paris, funcionando como uma livre organização de artistas. Em 1664, a Academia foi denominada Academia Real de Pintura e Escultura, transformando-se em uma instituição de ensino oficial controlada pelo Estado. Também as academias francesas adotaram os modelos de ensino da *Accademia del Disegno* em Florença e da *Accademia di San Lucca* em Roma.

---

<sup>73</sup> Os estudantes em academias espalhadas pelo Novo Mundo, Cidade do México, Havana ou em Buenos Aires, copiavam trabalhos de arte dos mestres do Renascimento e do Barroco. Os estudantes desenhavam a partir dos conjuntos de antigas esculturas e do modelo vivo. E, de uma outra maneira, esperava-se que os estudantes estivessem comprometidos com a arte da academia - uma arte, que agora se torna claro, estaria baseada nos ideais clássicos do cristianismo da cultura européia ocidental.

O domínio da tradição incentivou a cópia de modelos em gesso e gravuras, disseminando o uso de manuais de anatomia e de proporções no ensino de arte. Durante o século XVII as academias tornaram-se os principais centros de ensino artístico (GOLDSTEIN, 1996, p. 49).

DIDEROT (1993), em seu texto *Minhas idéias bizarras sobre o desenho*, publicado pela primeira vez em 1799, discutia a obediência às proporções e às regras impostas para a obtenção de resultados harmoniosos, em contraste com a verdadeira natureza do ser humano, avaliando os resultados obtidos pelos alunos das academias francesas. O mesmo autor argumentava que o artista estava submetido à precisão rigorosa do traço sendo obrigado a “estudar o manequim anatômico” e, completava sua argumentação enfatizando que (1993, p. 35): “estuda-se o manequim anatômico, diz-se, apenas para aprender a olhar a natureza; mas a experiência mostra que depois desse estudo torna-se muito difícil vê-la como ela é”.

Ainda o mesmo o autor criticou as atividades práticas às quais os estudantes eram submetidos por longos períodos, além de desaprovar os métodos utilizados pelas academias de Arte, comentando que (1993, p. 35):

... esses sete anos passados na Academia, a desenhar segundo o modelo, julgais que foram bem empregados? Quereis saber o que penso? É lá e durante esses sete penosos e duros anos que se aprende a maneira no desenho. Todas essas posições acadêmicas, incomodas, afetadas, arrumadas, todas essas ações fria e desajeitadamente representadas por um pobre diabo e sempre o mesmo pobre diabo, pago para vir três vezes por semana despir-se e fazer-se de manequim para um professor, o que têm elas em comum com as posições e ações da natureza?

Os cursos ministrados nas academias, das cópias de gravuras ao desenho de modelos de gesso, asseguravam a permanência da tradição, com a continuidade do ensino artístico. O modelo acadêmico do homem ou da mulher era utilizado para ensinar desenho, baseado em manuais de anatomia e de proporções, adotados para o estudo do modelo nu.

Segundo GOMBRICH (1995, p. 168), “...é nos livros de desenho que podemos de fato acompanhar a iniciação e os progressos da mão e do olho do artista”. O método acadêmico compreendia um repertório de estruturas de composição, gestos, poses e expressões, derivados dos trabalhos dos grandes mestres. Os manuais poderiam ser considerados um ponto de partida para o artista iniciante e nenhuma prática foi mais importante do que seu uso durante o Renascimento.

Os artistas no século XVI consideravam o uso dos livros de desenho ou manuais uma espécie de “alfabeto de desenho”, incluindo desenhos anatômicos das partes do corpo, de pés, dos olhos etc. para facilitar seus estudos artísticos nas academias (GOLDSTEIN, 1996, p. 116).

Em 1690, D. João V fundou a Academia dos Arcades em Portugal, incentivando o aperfeiçoamento destas mesmas instituições. Até o início do século XVIII, o ensino de arte em Portugal estava baseado nas estruturas medievais, organizadas em um sistema corporativista formado por ofícios e classes de artistas profissionais. A modificação deste sistema ocorreu de maneira gradativa, a partir das idéias renascentistas divulgadas por profissionais e estudiosos da arte.

Em 1720, foi fundada a Academia Real de História Portuguesa que seguia os moldes das academias francesas. E, em 1785, a rainha D. Maria I instituiu a “Aula Régia de Desenho e Arquitetura” em Portugal, que funcionava como um curso dirigido ao ensino de arte.

Com duração de cinco anos, o curso contava com um professor de arquitetura e outro de desenho, para ministrar aritmética, geometria, desenho geométrico e de ornato, perspectiva, construção e composição. Em Portugal, neste período, o ensino de arte atravessou inúmeras dificuldades, desde a falta de mestres competentes até o desinteresse de discípulos dedicados às atividades artísticas (TAUNAY, 1983, p. 45).

D. João VI, impulsionado pelas idéias da Academia de Ciências de Lisboa, resolveu contratar uma série de artistas e artífices na Europa para fundar uma escola de ciências, artes e ofícios <sup>74</sup> no Brasil.

A fundação de uma academia de Arte no País repetiria a situação encontrada em outros países da América. Naquele momento, a academia tornar-se-ia um centro irradiador da arte acadêmica e comprometida no Novo Mundo, associada a uma ideologia imperialista européia e, em geral, interrompendo a produção dos artistas locais. O Marquês de Marialva, D. Pedro José Joaquim de Menezes Coutinho, foi encarregado por D. João VI de contratar os integrantes para a Missão, escolhendo Joachim Lebreton como responsável para realizar a tarefa. Em Paris, Joachim Lebreton foi chefe da seção de Museus, Conservatórios e Bibliotecas do Ministério do Interior, tendo sido afastado de suas funções públicas devido a divergências políticas e às suas ligações com o regime de Napoleão Bonaparte.

Portanto, foi com grande interesse que Lebreton aceitou a incumbência de indicar os integrantes da Missão, providenciando inclusive a viagem de Paris ao Rio de Janeiro. Entre os motivos dos artistas convidados por Lebreton para integrar a Missão, destacaram-se as inúmeras adversidades enfrentadas na França com a queda de Napoleão Bonaparte, já que a maioria era bonapartista<sup>75</sup>.

A vinda dos diversos artistas e artífices integrantes da Missão Francesa, com a finalidade de organizar o ensino artístico no Brasil, viabilizou a fundação de uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios <sup>76</sup> no Rio de Janeiro, em 1816.

---

<sup>74</sup> Segundo BARBOSA (1995, p. 25): “O núcleo de ensino que fundaram quando começou a funcionar tinha outro nome: a Academia Imperial de Belas Artes. A diversidade da designação não foi apenas nominal, mas refletiu uma mudança de conteúdo, de objetivos programáticos”.

<sup>75</sup> Bonapartismo foi a doutrina pregada por aqueles que eram a favor do modelo imperial estabelecido por Napoleão durante seu período de governo na França.

<sup>76</sup> O Decreto de 12 de agosto de 1816, assinado por D. João VI, criou a Escola, fixando os salários dos professores e funcionários contratados por seis anos. Entre os artistas e artífices contratados estavam Joachim Lebreton (1760 – 1819), Jean Batista Debret (1768 – 1848) e Nicolas Antoine Taunay (1768 – 1824).

Após a chegada da Missão ao Brasil, com o projeto apresentado por Grandjean e aprovado por D. João VI, iniciou-se a construção de um edifício para abrigar a Academia. A execução da obra enfrentou grandes dificuldades em função da oposição política aos artistas integrantes da Missão<sup>77</sup>. Mais tarde, durante a construção da obra da Academia, as interrupções foram provocadas pelo falecimento do Conde da Barca em 1817, seguido do falecimento de Lebreton, em 1819.

Infelizmente, a proposta original de Lebreton não foi concluída, pois conforme o texto de BITTENCOURT (1967, p. 20): “...propunha a criação de uma dupla escola de Artes e Ofícios calcada nos moldes da *Escuela de los nobles artes do México* e na *École Gratuite de Dessin*”. (grifo no original)

De uma maneira diferente das tradicionais academias européias, a *École Royale Gratuite de Dessin* foi fundada na França em 1767 e desenvolveu um programa voltado às necessidades da indústria, incluindo a prática do desenho de ornamento, de flores e de animais, passando depois a ser conhecida como *École Nationale des Arts Dècoratifs*. Os mesmos modelos de ensino que consideravam a importante ligação do ensino de arte com a incipiente produção industrial do período, foram seguidos na *Escuela de los nobles artes* do México.

A opção de fundar uma Academia de Belas Artes, adotando os moldes tradicionais das academias francesas, implantou um ensino de arte acadêmico desvinculado da produção local, deixando de lado a intenção da proposta original que pretendia um ensino direcionado às necessidades de uma produção industrial.

Em 1820, o Ministro Targini substituto do Conde da Barca, promulgou um Decreto determinando, finalmente a criação da academia com a denominação de Academia Real de Desenho, Pintura e Escultura e Arquitetura Civil.

---

<sup>77</sup> BARBOSA, referindo-se à perseguição dirigida aos artistas partidários de Napoleão comentou: “talvez os animasse a equivocada idéia de que na longínqua América do Sul não os fosse alcançar a perseguição antibonartista que assolou a Europa”.(1995, p. 17).

Porém, infelizmente, esta academia também não chegou a funcionar. Um outro Decreto em 23 de novembro de 1820 indicou uma nova diretoria e modificou esta denominação para “Academia de Artes” exigindo o início das aulas de desenho, pintura, escultura e gravura.

Contudo, a indicação de dois portugueses para os cargos de diretor e secretário da Academia, acabou provocando descontentamento entre os artistas. Finalmente em 1824, após visitar uma exposição dos alunos de Debret, o Imperador D. Pedro I resolveu instalar definitivamente a escola com a denominação de Academia Imperial de Belas Artes.

A Academia dispunha de um regulamento aprovado que em função dos critérios de ensino adotados propunha a permanência do aluno durante cinco anos na aula de desenho, antes de realizar uma opção definitiva de estudo. Tal condição foi modificada gradualmente e conforme a observação de BITTENCOURT (1967, p. 10): “tanto progrediram os cursos livres ministrados pelos artistas franceses que o Barão de São Leopoldo, contrariando o regulamento da Academia, autorizou que alguns candidatos de valor fossem dispensados da terminação do curso de cinco anos de desenho”.

Isso porque, o ensino de Desenho, em geral, considerado a principal base do desenvolvimento artístico dos alunos, acabava tornando-se um empecilho para aqueles que pretendiam dedicar-se a outra atividade como pintura, escultura ou arquitetura. Entre os métodos adotados para o ensino do Desenho, a utilização do modelo nu foi considerada fundamental para a realização do desenho de observação, principalmente, por contemplar um tema característico<sup>78</sup> no ensino acadêmico.

---

<sup>78</sup> Como os temas, paisagem, natureza morta, retrato, histórico e o modelo nu, principalmente, com a utilização de modelo feminino, constituía um dos assuntos de interesse do ensino acadêmico.

A prática do desenho de figura nua, em determinadas poses, foi amplamente difundida em detrimento do desenho de esboço ou croqui, realizado de maneira mais ligeira, sem adotar uma exagerada precisão acadêmica.

O ensino do Desenho conhecido no Brasil, no início do século XVIII, já utilizava o modelo vivo para a prática do desenho de observação, um dos métodos de ensino difundidos pelas academias européias. A originalidade deste procedimento foi creditada aos métodos de ensino de arte utilizados e difundidos pelo pintor Manuel Dias e conforme GOMES (1996, p. 85) destaca-se:

...a informação de que no século XVII, no Brasil, a capacitação de artesões, artífices e arquitetos reais e engenheiros militares era feita por religiosos e nos moldes renascentistas; e que em 1800, o Rio de Janeiro já conhecia a tentativa de Manuel Dias de Oliveira para desenvolver a educação da arte e do desenho com sua “Aula Pública de Desenho e Pintura”.

Manoel Dias de Oliveira, o Brasiliense, na verdade, apenas antecipava as influências do ensino acadêmico pois, após estudar com Batoni<sup>79</sup> na Itália, em 1800, regressou ao Rio de Janeiro, sendo nomeado professor de “Aula Pública de Desenho e Pintura”, quando passou a divulgar as práticas da pintura neoclássica adotadas na Europa (PONTUAL, 1969).

No início do século XIX, a influência da Missão Francesa e dos artistas europeus sobre o ensino de arte e ainda, a própria divulgação das lições neoclássicas dos mestres franceses, fizeram predominar a orientação Neoclássica.

---

<sup>79</sup> Batoni, Pompeo (Lucca,1708 - Roma,1787). Segundo ARGAN (1993, p.25): “... cujo classicismo era acima de tudo uma moderação civil e laica dos impulsos oratórios: um artista que agradava aos ingleses...”.

Um forte contraste surgiu entre os resultados obtidos com a orientação Neoclássica e a produção local dos artistas populares que apresentavam uma contribuição renovadora e desenvolviam uma arte genuinamente brasileira, ou seja, na definição de BARBOSA (1995, p. 19) “...uma arte de traços originais que podemos designar por barroco brasileiro”.

A Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro, sob a direção de Felix Emile Taunay, finalmente, apresentou os primeiros resultados da Missão Francesa, tornando-se um verdadeiro marco para as artes brasileiras.

Foi em 1834, após a morte de Henrique José da Silva, que Felix Emile Taunay assumiu o cargo de diretor da Academia, retomando a organização das exposições anuais de artes, interrompidas em 1830. A arte de inspiração Neoclássica foi rejeitada mais tarde, principalmente, pelos movimentos nacionalistas que ocorreram em quase toda a América Latina, no início do século XX, como a Revolução Mexicana apoiada pelos artistas Rivera, Orozco e Siqueiros (GOLDSTEIN, 1996, p. 67).

A Semana de Arte Moderna de 1922, realizada em São Paulo, também representou a deflagração de um verdadeiro movimento de oposição ao passado que demonstrou claramente seu principal objetivo alardeado pelos artistas participantes: “...a derrubada de todos os cânones que até então legitimaram entre nós a criação artística” (AMARAL, 1979, p. 16).

O funcionamento regular da Academia esteve sempre ligado à necessidade de apoio político e econômico como condição de possibilitar a sobrevivência material dos artistas e alunos, com o incentivo regular de prêmios de viagens e com a distribuição de prêmios em dinheiro para salões de arte e outras comissões para pagamentos de encomendas de obras públicas.

Para DURAND (1989, p. 6): “do ponto de vista da história social da arte, argumenta-se que a Academia Imperial de Belas Artes foi precariamente mantida pelo governo na maior parte de sua existência, apesar de toda a aura de mecenas construída em torno de D. Pedro II, e que a crítica especializada até hoje não parece disposta a contestar”. A academia era freqüentada principalmente por alunos provenientes das famílias mais pobres urbanas e segundo o mesmo autor (1989, p. 6): “era, pois para os filhos de artesões e de pequenos comerciantes, e no limite mais baixo, de ex-escravos, que o aprendizado em artes visuais se oferecia como alternativa, na segunda metade do século anterior”.

O aprendizado em artes visuais surgiu como alternativa de ocupação rentável para os filhos das famílias humildes, atraídos pela oferta de bolsas de estudos e outras facilidades como uma eventual conquista de auxílio regular.

Essa reflexão também é encontrada em BARBOSA, para quem a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro foi responsável pela formação de artistas de pouco prestígio quando comparados aos literatos e aos poetas da época (1995, p. 21):

O grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante que, refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos.

Neste período, a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro, sob a administração do diretor Manuel de Araújo Porto Alegre, sofreu uma série de modificações curriculares.

A Reforma Pedreira, como ficou conhecida, iniciada em 1855, ofertava horários noturnos com cursos livres de treinamento para artífices, além de organizar os concursos e as premiações, contemplando os artistas com bolsas de estudos para aperfeiçoamento na Europa.

O ensino e a prática artística divulgados pela Academia Imperial de Belas Artes mantiveram, por um longo período, a mesma orientação, conforme DURAND (1989, p. 4): “assim sua história cronologicamente quase se confunde com o dilatado Segundo Reinado (1840-1889), embora a ele tenha sobrevivido, conservando-se tardiamente fiel aos mesmos princípios estéticos no correr da Primeira República (1889 – 1930)”.

Portanto, o ensino e a prática artística vão sofrer os primeiros abalos somente com o Modernismo já no início do século XX, marcado pela Semana de Arte Moderna, em 1922, que aconteceu em São Paulo, reunindo os principais artistas e intelectuais responsáveis pelo desencadeamento de um dos mais importantes movimentos artísticos do País, cujos reflexos vão se fazer sentir até a década de 1940.

Um dos motes alardeados pelos artistas apoiava-se na derrubada dos preceitos acadêmicos na criação da obra de arte, propondo a atualização da linguagem artística a partir do encontro com a consciência criadora nacional.

Sobre o acontecimento da Semana de 1922 que se constituiu um marco na arte contemporânea, AMARAL (1979, p. 16) afirma:

A importância da Semana cresce à medida que essa rejeição do passado não deixa de estar profundamente relacionada com os movimentos político-sociais que abalaram o País a partir de 1922, contra o paternalismo da I República, um dos resquícios do Império, seja nesse mesmo ano com a sublevação do Forte de Copacabana em julho e, dois anos depois, com a revolução de 1924 em S. Paulo.

A forte oposição entre o acadêmico, considerado subserviente ao modelo estrangeiro implantado pelas academias e o modernismo, considerado de forma idealizada “como que se recobre de criatividade, ousadia e autenticidade nacional” resultou em uma resposta originada pelas propostas inovadoras dos artistas modernistas, apoiados pelos críticos e literatos (DURAND, 1989).

Embora preocupada em diminuir a distância entre a “cultura de elite e a cultura de massa” ao oferecer cursos para artesões que compartilhavam disciplinas básicas com os cursos de arte, a reforma proposta para a Academia não alterou os métodos de ensino e segundo BARBOSA (1995, p. 30):

A permanência de velhos métodos e de linguagem sofisticada continuou mantendo o povo afastado, tornando a inclusão da formação do artífice junto ao artista uma concessão da elite à classe obreira, clima este que por um processo inverso de excessiva simplificação curricular, envolveu também os cursos noturnos criados posteriormente na Academia para formação do artesão (1860), e que se simplificaram excessivamente e se reduziram a um mero treinamento profissional com a eliminação dos “estudos preparatórios”. (grifo no original)

O controle exercido pela instituição em relação aos artistas que permaneciam no exterior subvencionados pelo Estado exigia o cumprimento de diversas tarefas, desde a realização de cópias de obras consagradas e de modelos em gesso. Além da execução de pinturas com temas determinados que deveriam ser enviados para constituir o acervo da própria Academia.

A reformulação do intercâmbio entre a Academia e a Europa procurava efetivar o controle sobre os “pensionistas” e possibilitava ao artista maior reconhecimento público, mas por outro lado aumentando a dependência “em relação às Academias de Belas Artes de Paris ou de São Lucas em Roma” (DURAND, 1989).

Portanto, foi com a criação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro em 1858, com a intenção de atender crianças e adolescentes pobres, ofertando um ensino profissional, efetivamente voltado à população de baixa renda.

Entretanto, as dificuldades econômicas e a falta de recursos para construir e equipar as oficinas necessárias à aprendizagem prática obrigaram o Liceu a adaptar seus programas de ensino, aumentando a oferta de cursos de desenho (geométrico, do natural, de ornatos) em detrimento de uma aprendizagem voltada aos ofícios.

A influência do período compreendido entre 1917 com a primeira exposição de Anita Malfatti<sup>80</sup> em São Paulo e 1922 com a Semana de Arte Moderna estendeu-se fortemente até 1945<sup>81</sup> marcada pela ampla aceitação da arte moderna no País. E foi determinante para a expansão da ruptura modernista contra os cânones neoclássicos e as regras difundidas pela academia, permitiu a consolidação do pensamento moderno na arte brasileira.

Para AMARAL (1979), a influência da Semana de Arte Moderna ultrapassou seus principais objetivos, atravessando a década de 1930 e impulsionando a abertura do “século XX para a criação artística e o pensamento nacional”. Como consequência, o ensino de arte apresentou suas primeiras reivindicações, alimentado pelas experiências modernistas e pela valorização da arte infantil<sup>82</sup>. Ampliaram-se também os interesses no ensino de desenho apoiado pelas possibilidades de crescimento do ensino profissional com a expansão da indústria nacional.

A necessidade de formação de mão de obra capacitada, gerada pelo crescimento da indústria nacional, devido às dificuldades das importações durante a I Guerra Mundial, possibilitou o fortalecimento do ensino profissional. E, segundo BARBOSA (1995, p. 114): “era necessário formar mão-de-obra especializada e o desenho voltou a ser apontado como elemento essencial desta formação”.

---

<sup>80</sup> Anita Malfatti (1896-1964), importante pintora, gravadora e desenhista, participou das principais exposições coletivas de São Paulo nos anos 30 e 40. Realizou uma exposição individual em dezembro de 1917, recebendo severas críticas de Monteiro Lobato, em artigo intitulado *Paranóia ou mistificação* que foi publicado no jornal *O Estado de S.Paulo*.

<sup>81</sup> No Brasil, Dutra foi eleito presidente da República em 2 de dezembro de 1945.

<sup>82</sup> Anita Malfatti e Mário de Andrade apoiavam a valorização da arte infantil e introduziram novos métodos de ensino de Arte que estavam “baseados no deixar fazer que explorava e valorizava o expressionismo e o espontaneísmo da criança” (BARBOSA, 1995, p. 112).

A Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro passou, entre 1900 e 1930, por reformas profundas na administração e no corpo docente iniciadas com a Reforma Pedreira que se preocupou com o alcance social da instituição, até a última reforma do período que permitiu a criação do curso de Arquitetura. Esse curso funcionou como forte atrativo possibilitando o ingresso à escola de filhos de profissionais liberais e das famílias de maior renda. Além da alteração do perfil dos alunos, antes provenientes de famílias menos favorecidas, também houve um aumento substancial do número de estudantes diplomados pela escola.

Para DURAND (1989, p. 147): “daí a tendência em desequilibrar o poder na instituição em favor dos arquitetos”, ocorrendo o que havia sido pressentido pelo pintor Modesto Kanto já em 1926, ou seja, sua conversão em uma “Academia de Arquitetura”. A renovação do ensino na instituição, apoiada pela direção de Lúcio Costa<sup>83</sup>, no início da década de 1930, abriu novas perspectivas para a prática e o ensino de arte, desenho e arquitetura.

---

<sup>83</sup> Lúcio Costa dirigiu a Escola de dezembro de 1930 até setembro de 1931, mas com sua saída, a diretoria, imediatamente, retomou os mesmos propósitos acadêmicos com a orientação dos antigos professores.

### 3.2 PRIMEIRAS ESCOLAS DE ENSINO DE ARTE E DE OFÍCIOS NO PARANÁ: ESCOLA DE BELAS ARTES E INDÚSTRIAS DE MARIANO DE LIMA

Em 1886, foi fundada a primeira instituição de ensino de arte no Paraná, a escola de Mariano de Lima. Segundo OSINSKI (1998), foi a influência das idéias positivistas e liberais da corte no Rio de Janeiro, e seu relacionamento com o arquiteto Bethencourt da Silva, diretor do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, que incentivaram Mariano de Lima a fundar uma escola de Desenho e Pintura, em Curitiba. Em 1889, a escola passou a ser chamada oficialmente de Escola de Belas Artes e Indústrias.

Ainda conforme a autora, as dificuldades de ordem econômica atrasaram o início das atividades previstas e, mesmo assim, os cursos foram ofertados em horários diferenciados para atenderem separadamente turmas masculinas e femininas. O material didático que era adotado por Mariano Lima nas aulas práticas foi solicitado ao Liceu de Artes e Ofícios<sup>84</sup> do Rio de Janeiro, sendo composto por 100 quadros modelos de figuras, ornatos e desenho linear, além de obras de pintores reconhecidos do período (OSINSKI, 1998).

Para BARBOSA (1995, p. 31): “nos inícios do século XX, pelo menos até o final da Primeira Guerra Mundial, tivemos um prolongamento das idéias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, refletindo-se sobre objetivos do ensino de arte na escola primária e secundária”. Contudo, a transição para a República não causou grandes modificações no ensino de arte na Academia Imperial de Belas-Artes e foi marcada apenas pela mudança de nome da Academia, que a partir de 1890, passou a ser chamada Escola Nacional de Belas-Artes.

---

<sup>84</sup> O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi fundado em 1858, com a intenção de atender crianças e adolescentes pobres, oferecendo um ensino profissional, que efetivamente, se preocupou com população pobre.

Apesar das alterações na direção da Escola Nacional de Belas Artes, sofridas com o golpe republicano que permitiu a transferência do poder para artistas simpáticos à república, no plano de idéias, os cânones<sup>85</sup> acadêmicos continuaram a orientar o ensino de arte na Academia (DURAND, 1989, p. 65).

Foi, também, em 1890, segundo OSINSKI (1998) que a Escola de Belas Artes e Indústrias passou a seguir um currículo baseado na Escola Nacional de Belas-Artes do Rio de Janeiro, procurando adequar-se às exigências para a concessão de bolsas de estudos no exterior, reivindicadas pelos próprios alunos.

Na Escola de Belas Artes e Indústrias, Mariano de Lima considerava o ensino de desenho fundamental na aprendizagem da pintura. Utilizou “bustos em gesso, estatuetas em diversos tamanhos e posições, e estátuas de homens e mulheres” para o estudo das proporções, luz e sombra, confirmando a influência que recebeu da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Algumas modificações foram introduzidas nas aulas de desenho com modelo vivo em 1894, quando Mariano de Lima acrescentou uma aula de estudo ao ar livre entre as práticas ofertadas (OSINSKI, 1989, p.197).

A Escola de Belas Artes e Indústrias apresentava influências da Escola de Belas-Artes do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, a academia possuía objetivos semelhantes aos do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, mostrando-se preocupada em atender aos jovens menos privilegiados, além de manter em seu currículo uma parte voltada para o ensino da Música e o ensino de Línguas. O curso de Desenho era considerado a principal base tanto para os estudos especializados quanto para os outros cursos ofertados pelo Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.

---

<sup>85</sup> O cânone, *Canon* em inglês, deriva do termo grego *Kanon*, significando regra ou preceito. Na Arte, o cânone transformou-se principalmente em uma codificação das proporções do corpo humano, utilizada para uniformizar as suas representações. O cânone ou *schemata*, define-se como as relações básicas, geométricas, que o artista deveria conhecer para a construção de uma figura plausível (GOMBRICH, 1995, p. 152).

Segundo BARBOSA (1995), esta foi a única entidade educacional brasileira que na época tentava ensinar o Desenho com aplicações à Arte e à Indústria. No início do século XX, o intenso crescimento cultural de Curitiba propiciou o surgimento de diversas escolas de música e o rompimento do caráter privado do ensino musical oferecido apenas em casas de famílias. Assim, a Escola de Belas Artes e Indústrias, contando com a orientação do músico Bento Antônio de Menezes<sup>86</sup>, passou a oferecer cursos de música para jovens<sup>87</sup>.

Por outro lado, o Conservatório do Paraná, fundado por Leonard Kessler em 1913, mantinha um ensino regular de música, além de promover concertos e apresentações, contando com um número expressivo de alunos inscritos nos seus diversos cursos.

Mesmo com a diversificação dos cursos ofertados pela Escola de Belas Artes e Indústrias, seu maior interesse continuou sendo o ensino regular de arte. As condições para o ingresso do candidato nos diferentes cursos baseavam-se nas mesmas exigências feitas pela Escola Nacional de Belas Artes.

Ou seja, a frequência do curso de Desenho era considerada obrigatória e pré-requisito para ingressar em qualquer um dos cursos (Arquitetura, Escultura e Pintura) da Escola Nacional de Belas Artes<sup>88</sup> (BITTENCOURT, 1967, p. 10 e BARBOSA, 1995, p. 37).

---

<sup>86</sup> Nasceu em Paranaguá, em 1830. Foi músico, regente e compositor, desenvolvendo diversas atividades musicais, marcando, profundamente, o ensino da música em Curitiba.

<sup>87</sup> Entre muitos, foram alunos da escola dois célebres paranaenses, Bento Mossurunga (1879 - 1970) e Benedito Nicolau dos Santos (1878 - 1956).

<sup>88</sup> A Escola Nacional de Belas Artes foi o resultado da modificação da denominação da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro a partir de 1890.

Na Escola de Belas Artes e Indústrias, o curso de Desenho apresentava em seu currículo disciplinas, específicas e gerais, para o embasamento das outras especialidades e, segundo OSISNKI (1989, p. 198): “em seu elenco de disciplinas constavam: *desenho linear, desenho de figura e ornato, geometria descritiva, perspectiva e teoria das sombras, história natural, física, química, arqueologia e história de arte*”. (grifo no original)

Para OSINSKI, (1998) e ARAÚJO (1974) a escola de Mariano de Lima propiciou, desde sua fundação, em 1886, um ensino regular de arte em Curitiba, estendendo-se, mesmo com diversas modificações, até 1935. Sobre os métodos pedagógicos e o material didático que foram utilizados na escola, pode-se observar a predominância do ensino neoclássico, além do interesse por uma renovação gradual dos métodos. Conforme declarou OSINSKI (1998, p. 189): “isto nos faz inferir que o uso de estampas impressas como modelos para cópias e estudos realizados pelos alunos era um dos métodos pedagógicos utilizados pela recém fundada escola, influência tanto dos métodos neoclássicos como dos procedimentos pedagógicos do liberalismo e positivismo”.

O fundamental para toda a arte neoclássica seria o projeto ou idéia da obra. A importância do desenho podia ainda ser confirmada pelo projeto, apresentado como um traçado subjacente à obra, conforme a explicação de ARGAN (1993, p. 25): “o projeto é desenho, o traço que conduz o dado empírico em fato intelectual. O traço não existe senão na folha onde o artista o traça, é uma abstração também da estátua antiga que está sendo copiada”.

A formação do artista no período neoclássico se faz principalmente em academias de arte, com o apoio fornecido pelas cópias dos modelos dos mestres reconhecidos. A produção de cópias obtidas a partir de modelos de gesso ou reproduções de obras reconhecidas foi um dos principais métodos de aprendizagem no desenho de observação, aplicado ainda atualmente nas aulas de arte.

A prática da cópia de quadros e estampas difundida pelo neoclassicismo tornava clara a imposição do professor, quanto à escolha dos modelos e a exigência de semelhança entre o modelo e os desenhos baseados em cânones acadêmicos e realizados pelos alunos.

As práticas de desenho com forte influência dos preceitos neoclássicos adotavam uma seqüência de procedimentos conforme explicou ARGAN (1993, p. 25), “o primeiro passo para a formação do artista é desenhar cópias de obras antigas; portanto, pretende-se que o artista, desde o início, não reaja emotivamente ao modelo, mas se prepare para traduzir a resposta emotiva em termos conceituais.”

Muitos cursos gratuitos eram oferecidos pela Escola de Belas Artes e Indústrias de Curitiba, prática adotada tanto na própria Escola Nacional de Belas-Artes quanto no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.

A maior parte da verba de manutenção das escolas era obtida com apoio oficial e servia para subsidiar os custos dos cursos gratuitos. Outras possibilidades, adotadas para divulgar e promover a Escola de Belas Artes e Indústrias de Curitiba eram as exposições que reuniam a produção discente. Tais atividades incentivavam os alunos e valorizavam comercialmente a produção artística local.

Nessa época, conforme DURAND, o artista conseguia obter sua subsistência com a realização de encomendas de “pintura de retratos, decorações murais, vendas de quadros e ensino de desenho e pintura”. Tais processos já vinham acontecendo desde o Segundo Reinado e depois com a dinamização das mesmas práticas, ao longo das primeiras décadas do século XX, foram impulsionados pela expansão econômica e com a modernização e urbanização das maiores cidades do Brasil (1989, p. 51).

Mas, as condições do campo das Artes Plásticas, apresentadas por São Paulo e Rio de Janeiro, seriam muito diferentes quando comparadas às existentes em Curitiba. Mesmo, na década de 1940, poucos artistas tinham verdadeiras condições de sobreviver da profissão em Curitiba e apenas alguns pintores como “... De Bona e Viaro gozavam dessa situação” e completavam o orçamento conjugando a venda de quadros com o ensino de arte.

Entre os outros artistas, o próprio Bakun, enfrentava dificuldades para sobreviver. As aulas de arte eram realizadas no ateliê do artista, tornando-se uma fonte de renda. Assim, muitos foram os artistas que reuniram grupos de alunos interessados. Alfredo Andersen e Guido Viaro ministravam aulas no próprio ateliê e, também, atendiam alunos, com aulas particulares (JUSTINO, 1995, p. 11).

Entre 1930 e 1945, a crise econômica e a II Guerra Mundial, somadas às condições do País, contribuíram para a formação de um centro de gravidade interno no meio artístico. O relacionamento entre os pintores de “origem e formação européia” e artistas brasileiros de melhor condição social, reunindo outras pessoas “de sociedade” além de jornalistas e escritores, criou condições favoráveis à abertura de salões de arte e para a formação de associações culturais e recreativas (DURAND, 1989, p. 99).

Seguindo essas determinações favoráveis, foi criado em Curitiba, em 1944, o Salão Paranaense de Belas Artes, uma proposta apoiada por um grupo de discípulos do pintor Alfredo Andersen, que pretendia inaugurar um espaço para debates no meio artístico. Segundo JUSTINO (1995, p. 1): “tudo indica que a escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro serviu de modelo, além da experiência que De Bona trazia de sua estada em Veneza”.

No mesmo ano, a Sociedade de Cultura Artística Brasílio Itiberê<sup>89</sup> (SCABI) preocupada com a formação de novos talentos de expressão artística e insatisfeita com o incipiente ensino das escolas particulares de música e de desenho deu início a um movimento, congregando outras entidades culturais<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> Em 5 de outubro de 1944, reuniu-se um grupo de intelectuais e artistas, convidados pelos professores Erasmo Pilotto e Adriano Robine, com a finalidade de criar uma sociedade artística e romper com a estagnação cultural de Curitiba (REFERÊNCIA, 1980, p. 155).

<sup>90</sup> “Reuniram-se, portanto, a Academia Paranaense de Letras, o Centro de Letras de Paraná, o Centro Paranaense de Cultura, a Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen, o Círculo de Estudos Bandeirantes, o Instituto de Educação e o Colégio Estadual do Paraná”.(REFERÊNCIA, 1980, p. 164).

Este movimento culminou com a fundação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná<sup>91</sup> em 1948. De qualquer maneira, já existiam na cidade diversas escolas dedicadas ao ensino de música como a própria Academia de Música do Paraná que foi fundada em 1931 e oficializada em 1955 quando passou a receber subvenções anuais do governo do Estado<sup>92</sup>.

Embora a Academia contasse com a contribuição de importantes e reconhecidos músicos entre seus professores, provavelmente, o desenvolvimento de suas atividades musicais não era suficiente para suprir a crescente demanda conforme apontou a sociedade SCABI.

Por outro lado, a iniciativa pioneira no ensino de artes desenvolvida pela Escola de Belas Artes e Indústrias, fundada em 1886, acabou enfraquecida com a fundação de uma outra escola em 1894, com princípios semelhantes de ensino, denominada Conservatório de Belas Artes<sup>93</sup>. Posteriormente, com a transformação do Conservatório em uma escola dedicada ao ensino profissional, a partir de 1909, não restaram outras possibilidades para o ensino de arte em Curitiba, além do ensino particular oferecido por artistas locais nos próprios ateliês.

No período seguinte à República, iniciou-se o declínio das academias de belas-artes e conseqüentemente, do próprio ensino de arte com a perda de prestígio dos salões e a falta de recursos para subsidiar os prêmios de viagens. Segundo DURAND (1989, p. 64), nas quatro décadas da Primeira República (1889 - 1930) diversas escolas de belas artes foram fundadas, espalhadas pelo País, porém, nenhuma dessas escolas apresentaria resultados de importância pois não contariam “com mecenato generoso ou com artista de especial brilho”.

---

<sup>91</sup> O decreto da criação da EMBAP foi assinado pelo então governador Sr. Moisés Lupion em 5 de janeiro de 1948.

<sup>92</sup> Conforme a Lei Estadual n.º 81-55 de 11 de novembro de 1955 (PARANÁ, 1955).

<sup>93</sup> Com o decreto n.º 7.566, de 26 de dezembro de 1909, o Conservatório de Belas Artes, que havia sido fundado por Paulo d'Assumpção, foi transformado na Escola de Aprendizes e Artífices, uma escola de ensino primário e profissional para jovens da classe operária (OSINSKI, 1989, p. 205).

### 3.3 ENSINO DE DESENHO NAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE ARTE E NAS ESCOLAS DE OFÍCIOS: CONTINUIDADE OU DESCONTINUIDADE

A multiplicação das escolas de Arte ocorreu principalmente após a República, segundo DURAND (1989, p. 64): “nas quatro décadas de Primeira República fundaram-se algumas escolas de belas-artes nos Estados, tais como: Instituto de Belas Artes de Porto Alegre e Escola de Desenho e Pintura em Curitiba, em 1908; Escola de Belas-Artes de São Paulo, de Manaus e de Belo Horizonte em 1925”.

Ainda, considerando-se o mesmo comentário citado do autor sobre a fundação de uma “Escola de Desenho e Pintura em Curitiba, em 1908” pode-se observar que, provavelmente, se refere ao Conservatório de Belas Artes, fundado em 1894, por Paulo d'Assumpção e transformado na Escola de Aprendizes e Artífices em 1909. No entanto, foi a fundação deste Conservatório, contando com apoio de subsídios públicos e com uma proposta semelhante de ensino de arte, que enfraqueceu o desenvolvimento da Escola de Belas Artes e Indústrias. Embora o Conservatório tenha sido criado para atender a um público diferenciado e de maior poder aquisitivo, também contava com o apoio das verbas oficiais e acabou concorrendo diretamente com a Escola de Belas Artes e Indústrias. De acordo com ARAÚJO (1974) e OSINSKI (1998), a Escola de Belas Artes e Indústrias foi responsável pela implantação de um ensino regular de arte em Curitiba entre 1886 e 1935.

Para DURAND, o tipo de público interessado na aprendizagem de Arte, apresentou outras características a partir do período da República (1989, p. 49): “somente mais tarde, por volta dos anos dez ou vinte, é que as ‘moças e senhoras de sociedade’ começam a procurar os ateliês dos pintores ‘respeitáveis’ (no duplo sentido de pintarem ao gosto das famílias e de se ajustarem a compostura prescrita pela moralidade da época)”.

Portanto, seria esse tipo de público, apontado pelo autor (1989), que viria formar o público almejado pelo Conservatório de Belas Artes desde a sua fundação em 1894. Percebe-se que as intensas transformações da estrutura produtiva e social do país, durante o período da Primeira República (1889 – 1930) foram responsáveis pelas profundas modificações ocorridas na situação dos artistas, artesões e, conseqüentemente, na produção de arte.

A criação de diversas instituições voltadas à formação profissional e resultante de uma “imbricação entre a formação artesanal e a carreira artística” foi uma das conseqüências do mesmo período (DURAND, 1989). Ainda, segundo o autor (1989, p. 58), pode-se observar que os novos cursos funcionavam em liceus e “chamavam-se todos liceus de artes e ofícios, resultaram de iniciativas benemerentes e enfrentaram crônicas dificuldades financeiras”.

A organização dessas escolas para formação de artesões e operários, frente às transformações causadas pela industrialização, contava com o apoio de entidades assistenciais e públicas. As iniciativas particulares e de grupos religiosos também apoiavam liceus de artes e ofícios na França, desde o século XVIII, e serviram de modelo para a implantação deste tipo de ensino no País.

As sérias dificuldades enfrentadas pelo ensino acadêmico de arte com as mudanças sociais e políticas, ocorridas a partir da República, permitiram que às primeiras modificações nos cursos, ofertados pela tradicional Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, privilegiassem o ensino de arquitetura ainda no início do século e em detrimento das outras áreas. Portanto, ganharia importância o curso de arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, com o aumento de profissionais<sup>94</sup> da área contratados como professores, modificando inclusive o perfil da clientela dessa instituição.

---

94 Para DURAND (1989), a partir do final do século XVIII, o ensino de engenharia e inclusive, da especialidade de engenheiro - arquiteto, progrediu devido a fundação de diversas escolas no País e possibilitou um aumento do número de candidatos às vagas de professores em instituições como a Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro.

Conforme observou DURAND (1989, p. 70): “algumas conseqüências disso sobre o meio artístico são importantes: como se sabe, a rápida e generalizada dominação do ‘modernismo’ em arquitetura pós - 1930 fez das escolas de arquitetura centros importantes de ensino artístico e, de muitos dentre os professores arquitetos, compradores contumazes de pintura ‘moderna’”. (grifo no original)

No Brasil, somente em 1909, as mudanças alcançaram o ensino ofertado pelos liceus com a determinação da criação de escolas profissionalizantes em todo o País. O ensino dos liceus vai transformar o ensino profissional em industrial, deixando de lado as características artísticas e a preocupação com a formação estética.

O ensino e a prática das belas artes, por sua vez, permaneceram quase inalterados mesmo após o golpe republicano. Porém, vão sofrer com o desinteresse manifestado e a perda do apoio oficial às atividades artísticas e segundo DURAND (1989, p. 65): “com a república, reforçou-se a decadência da escola de artes, já iniciada em 1885, quando Pedro II implicou com o júri e começou a negar recursos aos prêmios de viagem, e a não destinar encomendas a seus pintores”.

Nesse contexto, cresceu o desinteresse do público pelos salões de arte e, conseqüentemente, houve uma diminuição do apoio oficial às atividades artísticas. Tais fatos contribuíram, ainda mais, para que o ensino de arte proposto pelas academias perdesse seu prestígio.

No início do século XX, a aproximação do desenho com uma forma de escrita em detrimento de seu conteúdo artístico serviria de argumento para o engenheiro André Rebouças justificar a permanência do ensino do desenho nos currículos escolares das escolas primárias e secundárias. Provavelmente, a argumentação considerava também a importância do desenho, seguindo uma das propostas dominantes do período, apoiar a industrialização, oferecendo aos menos favorecidos uma opção para o trabalho na indústria nascente.

Foi este texto<sup>95</sup> de André Rebouças, publicado em 1878, que reafirmou a importância e a influência do ensino de Desenho conforme destaca BARBOSA (1995, p. 37):

A categorização do Desenho explicitada por Rebouças nesse texto – desenho linear ou geométrico e desenho figurado – dominou no ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do século XX, tendo-se acrescentado a este conteúdo o desenho de ornato ou arte decorativa pela influência marcante da Escola de Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios. A luta pela preponderância de uma das categorias sobre as outras existiu e se prendeu, de um lado, a princípios político-sociais e, de outro, a concepções artísticas.

A identificação do desenho com a escrita também foi reafirmada por importantes pensadores brasileiros desde André Rebouças e Rui Barbosa até Mário de Andrade. E, foi esta mesma identificação, que ultrapassando o Modernismo, serviu de argumento para vencer o preconceito contra a Arte, demonstrando que a capacidade de desenhar era inerente aos homens, “acessível a todos e não um dom ou vocação excepcional” (BARBOSA, 1995, p. 36).

Outro exemplo, após cinquenta anos, da importância da identificação entre desenho e escrita foi a justificativa para a inclusão do curso de Educação Artística no campo de Comunicação e Expressão em função da “afinidade pelo estudo de uma ou mais disciplinas relacionadas com o fenômeno da comunicação e expressão humanas” adotada pela LDB n.º 5.692/71 (BRASIL, 1984, p. 208).

Tais constatações favorecem a compreensão de textos como o de APPLE, sobre a relação estrutural entre a economia e a educação como também entre a economia e a cultura, o que demonstra que a organização da economia na sociedade afetaria outras esferas sociais, como a educação e a cultura.

---

<sup>95</sup> Artigo “Generalizações de Ensino do Desenho” publicado no jornal **O novo mundo**, nov. 1878, p. 246, Nova Iorque.

Obviamente, o mesmo autor considera que não há uma determinação exata, mas, ao contrário, “mediada em alto grau pelas formas de ação humana” (1989, p. 13). A predominância de fatores econômicos sobre as decisões de caráter curricular pode ser perceptível na política educacional do período apresentado e seriam exemplos como estes que levaram alguns teóricos a enfatizar a importância de analisar o papel da educação na produção do conhecimento e em suas relações com os interesses empresariais, pois possibilitaria evitar um tratamento privilegiado a certos tipos de estudantes e formas de conhecimento de maior interesse empresarial (APPLE, 1989).

WILLIAMS, em seu livro *The long revolution* (1961), analisou os processos das mudanças nos quais todos estariam envolvidos, propondo a necessidade de compreender “a revolução democrática, a industrial e a cultural” como processos correlatos e contínuos. Para o autor, a revolução cultural constitui uma parte significativa da experiência de vida, sendo interpretada e muitas vezes combatida, de várias e complexas maneiras, no mundo das artes e das idéias.

A fecunda expressão de WILLIAMS (1961), “*the long revolution*”, segundo APPLE, deveria ser lembrada, em contrapartida às relações de dominação e de exploração, políticas e culturais, que condenam milhares de pessoas às posições subordinadas. O momento em que se possibilita uma nova leitura da vida e da sociedade de forma diversa da proposta pelos grupos dominantes ainda para o mesmo autor, permitiria problematizar o fato das instituições culturais, econômicas e políticas, corporificarem relações de dominação e subordinação (1989, p. 13): “Este ato de ler nossa formação social é um ato criativo”.

A crescente industrialização obrigou a aceitação das modificações do currículo feitas pelo Estado para atender às demandas de mão de obra capacitada. E, conforme esclareceu APPLE (1989), a intervenção do Estado no currículo, com a racionalização, a padronização dos processos e produtos de ensino, e a prescrição dos conteúdos curriculares e currículos específicos acabaria por definir o ensino como sendo uma coleção de “habilidades mensuráveis” e permitiria um maior controle do trabalho dos professores.

No início do século XX, a defesa da educação manual para a formação de profissionais com a utilização do desenho e de suas práticas tornou-se um dos objetivos dos pensadores positivistas. O próprio Governo Federal incentivou a criação de escolas para aprendizes e artífices que adotavam os mesmos métodos de ensino propostos pelos Liceus e o mesmo enfoque dado ao ensino de desenho. Portanto, foi com o governo de Nilo Peçanha, em 1909, que o ensino profissionalizante se tornou realmente importante e conforme DURAND (1989, p. 61): “Nesse ano, o governo de Nilo Peçanha instituiu dezenove escolas de aprendizes artífices para funcionar em capitais de Estado, sob jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.”

Um dos principais objetivos dos positivistas e também dos liberais, para BARBOSA, foi adotar o ensino do Desenho para o ensino secundário, como um “alicerce do ensino industrial” (1995, p. 77):

O Código Epitácio Pessoa, embora de um modo geral ainda na esfera de influência do positivismo, no que diz respeito aos objetivos e métodos do ensino de Desenho propôs uma solução eclética, reunindo os principais positivistas e liberalistas. Determinou como objetivo principal o desenvolvimento das idéias e do raciocínio: o modelo propedêutico positivista.

Em 1911, as propostas positivistas foram apresentadas pela Nova Reforma Educacional com a promulgação da Lei Rivadávia Correa (Decreto n.º 8.659, de 5 de abril).

As mudanças políticas trazidas pelos positivistas e, também, a proposta de descentralização do ensino foram, finalmente, implantadas o que permitiu maior independência das instituições educacionais, ou seja: “com a aprovação desta lei, desapareceu a interferência fiscalizadora do governo e a uniformidade de ensino” (BARBOSA, 1995, p. 87).

Sem o controle excessivo do governo, os programas passaram a ser organizados pelos professores e aprovados pelas próprias instituições de ensino, entretanto, segundo a mesma autora, ainda não tínhamos “...educadores que pudessem tirar proveito da autonomia e liberdade didática que a Lei estabelecia” (BARBOSA, 1995, p. 87). A alternância de poder na política, entre positivistas e liberais, permitiu aos educadores ampliar sua independência frente ao controle do Estado. Porém, esta liberdade não produziria efeitos benéficos, esbarrando na falta de ação dos professores.

As modificações permitidas não atingiram a metodologia de ensino de Desenho para o ensino secundário. Observava-se a continuação de um ensino apoiado nas mesmas práticas refletindo de um lado a importância das correntes matematizantes que exerciam forte influência sobre os programas com ênfase no ensino da geometria e, por outro lado, a orientação estetizante sobre as práticas artísticas (BARBOSA, 1995). No ensino secundário, o programa incluía também, a realização de uma série de cópias de baixos relevos e de ornatos, com dificuldades progressivas, de simples linhas retas até linhas curvas e complexas. Tais exercícios segundo a mesma autora (1995, p. 88) “preparavam o aluno para empreender a cópia de estátuas e outros procedimentos necessários a sua introdução à ‘Arte Maior’, à ‘Arte Pura’, à ‘Arte Nobre’, praticadas na Escola de Belas-Artes”.

Portanto, as duas correntes estavam presentes no ensino de desenho, principalmente, no ensino secundário. A primeira apontando uma proximidade maior com o desenho geométrico, com aplicações do desenho à indústria e a outra na defesa do ensino de desenho voltado às qualidades estéticas que procurava preparar os estudantes para seguir um programa de ensino baseado nas práticas das escolas de Belas Artes.

Com a Semana de Arte Moderna, em 1922, e a criação de universidades na década de 1930 foi possível uma nova valorização do Desenho e ainda de acordo com BARBOSA (1995, p. 115):

Estava preparado o longo caminho percorrido desde as influências do liberalismo, procedentes do século XIX, até as primeiras manifestações de arte Moderna, em 1922, para que no Brasil fosse possível, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, sob a influência da Bauhaus, o desdobramento dialético das tensões entre Desenho como Arte e Desenho como Técnica, entre a expressão do eu e a expressão dos materiais.

O modernismo poderia ser visto como um aglutinador das tendências do período, conforme ARGAN (1993, p. 185): “sob o termo genérico *Modernismo* resumem-se as correntes artísticas que, na última década do século XIX e na primeira do século XX, propõem-se a interpretar, apoiar e acompanhar o esforço progressista, econômico-tecnológico, da civilização industrial”. (grifo no original)

A Semana de Arte Moderna possibilitou o início de uma grande renovação estética na produção artística do País, aumentando o interesse pelos aspectos da cultura nacional e exigindo uma emancipação dos valores artísticos provenientes da Europa. A forte influência das idéias renovadoras do maestro Villa Lobos, iniciada com sua significativa participação entre outros importantes artistas na Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, confirmou a necessidade e acabou promovendo uma renovação do ensino musical no Brasil. Uma renovação considerada determinante no encaminhamento de um processo de redescoberta e revelação do País que desencadeou uma verdadeira busca das raízes nacionais.

Observando a ação do modernismo no campo artístico nacional, GOMES (1989, p. 101) comentou: “efeitos multiplicadores desses esforços de aglutinação de pintores ativos em São Paulo e Rio começaram a aparecer sob forma de convites para expor ou debater em cidades como Porto Alegre, Curitiba, Salvador, Belo Horizonte”.

A ampliação da ação dos resultados obtidos pelo modernismo se faz sentir em outras áreas culturais, principalmente, nas artes plásticas, a sua “irradiação cultural” ultrapassaria os limites das décadas de 1920 e 1930, atingindo, por fim, todo o País (AMARAL, 1979, p.17).

As modificações no ensino de arte abriram novas perspectivas possibilitando o surgimento de núcleos independentes preocupados com o ensino e a prática de arte. E, ainda, segundo GOMES (1996, p. 85): “fora do eixo Rio - São Paulo, a renovação modernista ocorreu no período de 1940 até 1955, em torno de núcleos de ensino como o Ateliê Coletivo do Recife e o Gráfico Amador, ambos em Pernambuco, a Escola de Belas - Artes de Minas Gerais e a da Bahia, e o Clube de Gravura de Pelotas no Rio Grande do Sul”.

Por outro lado, em 1948, pode-se observar que uma solicitação da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê, com apoio de outras entidades culturais, encaminhada ao então governador do Estado Sr. Moysés Lupion, possibilitou a criação de uma escola oficial de música e belas artes no Paraná. O ensino oficial apoiado no modelo acadêmico<sup>96</sup> foi apontado como uma alternativa para enfrentar a carência de escolas dedicadas ao ensino artístico no Estado.

A escola oficial criada em Curitiba optou pelos moldes de ensino acadêmico embora este tipo de ensino de arte estivesse desprestigiado e em decadência. E, em relação ao ensino de arte já existente na cidade, a solução apontada para a aceitação da escola oficial foi a contratação dos professores de música e de arte.

---

<sup>96</sup> O prof. Fernando Corrêa de Azevedo foi designado para estudar e estabelecer as condições para a criação de uma escola de música e belas artes no Paraná, contando com a observação da documentação das seguintes instituições: Escola Nacional de Música, Escola Nacional de Belas Artes, do Conservatório Brasileiro Música e Belas Artes de Niterói, do Conservatório Dramático de São Paulo e da Escola de Belas Artes de São Paulo (REFERÊNCIA, 1980, p. 164).

Para tanto, para que tais contratações “...não viesse causar qualquer prejuízo, todos os bons professores de música e pintura, que aqui exerciam atividades didáticas, foram convidados a integrarem o corpo docente da nova Escola, congregando à mesma seus alunos particulares” (REFERÊNCIA, 1980, p. 164).

Outro fator, a demanda por mão de obra qualificada devido à forte expansão industrial no período entre o início da guerra, a recessão e as crises econômicas na Europa, foi considerado por DURAND (1989) como determinante para as modificações no ensino profissional. Este ensino afastado das preocupações estéticas passaria a privilegiar apenas os aspectos técnicos e, segundo observou o mesmo autor (1989, p. 62): “entre as causas mais imediatas que impulsionaram o ensino industrial no início dos anos quarenta inclui-se ainda o impacto crucial da guerra européia, que estrangulou o fluxo de engenheiros, técnicos e operários qualificados que chegavam em grande número durante as três primeiras décadas do século”.

As condições do meio artístico<sup>97</sup> e cultural de Curitiba poderiam almejar outra forma de ensino de arte, na década de 1950, contudo prevaleceu a opção oferecida pelas fortes entidades culturais, que exerciam o poder local com apoio do governo do Estado.

Nesse contexto, a fundação do Conservatório de Canto Orfeônico do Paraná poderia ser apontada como um dos efeitos da repercussão e divulgação do ensino de música na época restrito à prática do Canto Orfeônico apoiado pela legislação.

---

<sup>97</sup> A geração *Joaquim* - representada pela revista cultural *Joaquim* (1946/48), editada por Dalton Trevisan - combateu o privilégio dado aos valores locais, perseguindo uma universalização da cultura (JUSTINO, 1995, p. 3).

A iniciativa de Leinig, com a intenção de fundar uma escola dirigida à formação de professores para o ensino de música e, inicialmente de Canto Orfeônico<sup>98</sup> foi concretizada apenas em 1960, contando com o apoio de lideranças políticas e de alguns professores de música, entre os relacionamentos pessoais de Leinig. Confirma-se assim o descompasso entre as intenções oficiais, apontadas em direção à criação de uma escola apoiada pelo Estado e as intenções da coletividade. Ideais defendidos pelos professores e alunos da Academia de Música do Paraná, dirigidas à criação de uma escola que, fruto do desdobramento e da continuação dos ideais de ensino e da prática de música, originou o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico.

Ainda, nesta mesma perspectiva, pode-se observar a forte influência das relações entre as estruturas de poder e as estruturas de parentesco que apoiaram de maneira diferenciada o surgimento das instituições de ensino no Estado, pois segundo OLIVEIRA (2001, p. 176), a classe dominante “tende a construir, proteger, manter e resguardar em termos culturais as formas políticas de sua dominação”.

---

<sup>98</sup> No Brasil, a importância do ensino de música, dirigido principalmente à prática do Canto Orfeônico, foi apoiada pelo Decreto Lei n.º 4.993 de 26 de outubro de 1942. Este Decreto instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico “... com a principal finalidade de formar candidatos ao magistério do Canto Orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário” (BRASIL, 1984, p. 27).

#### 4 ANÁLISE DA PRINCIPAL DOCUMENTAÇÃO OFICIAL: APÓS A IMPLANTAÇÃO DA LEI N.º5.692/71 E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

As mudanças curriculares que ocorrem em um sistema de ensino são resultados da ação de diversas variáveis. Para compreender as determinações que orientaram a criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística e o currículo adotado foi necessário inicialmente realizar uma análise da documentação oficial que apresentou as principais indicações sobre a formação dos próprios cursos de licenciatura e inclusive sobre seus componentes curriculares.

Uma primeira análise das diretrizes curriculares apresentadas pela Secretária de Estado da Educação do Paraná para o ensino de Educação Artística no 1.º e 2.º graus, entre 1973 e 1993, possibilitou observar as condições existentes para a prática do ensino de arte e as exigências necessárias para a formação do professor de Educação Artística que deveriam ser cumpridas nos cursos superiores de licenciatura.

Para orientar essa trajetória, escolheu-se uma vertente, ou seja, a efetiva análise das leis, resoluções e diretrizes curriculares que possibilitaram a inclusão do ensino de arte nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1.º e 2.º graus. A seguir, procurou-se observar de que maneira essas diretrizes curriculares determinaram as condições para o ensino de Educação Artística. E, posteriormente, verificar a partir dos *Conteúdos e Ementários* da disciplina de Desenho da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), quais as relações existentes entre os conteúdos explicitados pelas diretrizes curriculares que emanavam da documentação oficial. Além, de explicitar o currículo adotado no curso superior de licenciatura em Educação Artística e os conteúdos apresentados pelas bibliografias indicadas para o ensino de Desenho no mesmo curso ministrado pela FAP.

Ao considerar-se um foco dirigido ao ensino de Desenho, foi necessário resgatar suas origens, principais influências e práticas difundidas neste período e assim, observar as condições de compatibilidade entre os saberes acadêmicos e os saberes a serem ensinados nesta disciplina especificamente, no curso de licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, oferecido pela FAP.

As lutas deflagradas no campo social e cultural podem ser observadas em uma primeira análise do período marcado entre a fundação das principais instituições de ensino de arte em Curitiba. Período este que compreende a fundação da Escola de Belas Artes e Indústria (1886-1935), do Conservatório de Belas Artes<sup>99</sup> (1894), da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1948) até a fundação da Faculdade de Educação Musical do Paraná (1967) que, em 1989, foi transformada em Faculdade de Artes do Paraná<sup>100</sup> (FAP).

No final do século XVIII até as primeiras décadas do século XIX, o ensino de arte oferecido pelas instituições pioneiras em Curitiba, apoiava-se principalmente nos métodos adotados pela Academia Imperial de Belas Artes<sup>101</sup> e também apresentava influências do ensino praticado no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, fundado em 1858. O ensino e a prática de arte no Brasil apresentaram as primeiras transformações apenas com o Modernismo, no início do século XIX.

---

<sup>99</sup> Com o decreto n. ° 7.566, de 26 de dezembro de 1909, o Conservatório de Belas Artes, que havia sido fundado por Paulo d'Assumpção, foi transformado na Escola de Aprendizes e Artífices, uma escola de ensino primário e profissional para jovens da classe operária (OSINSKI, 1989, p. 205).

<sup>100</sup> Em 1989, a Lei Estadual n. ° 9.135 de 22 de novembro (PARANÁ, 1989) aprovou a alteração da denominação de Fundação Faculdade de Educação Musical do Paraná para Fundação Faculdade de Artes do Paraná.

<sup>101</sup> A Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, foi criada pelo Decreto Lei de 12 de agosto de 1816, mas começou a funcionar em 1826. Depois, com a proclamação da República, passou a ser denominada Escola Nacional de Belas Artes.

Em Curitiba, as mudanças causadas pelo desaparecimento da Escola de Belas Artes e Indústrias e a transformação do Conservatório de Belas Artes em uma escola profissionalizante denominada Escola de Aprendizes e Ofícios em 1909, ajudaram a criar uma separação na área deste ensino. Assim, o ensino de arte acabou por se dividir entre um ensino praticado em ateliês particulares e uma incipiente oferta oficial, quase exclusivamente apoiada no ensino de desenho e, voltada principalmente aos interesses da indústria nascente.

A necessidade de formação de mão de obra capacitada, gerada pelo crescimento da indústria nacional devido às dificuldades das importações durante a I Guerra Mundial, possibilitou o fortalecimento do ensino profissional. Por isso, o ensino do desenho foi considerado de importância nesse desenvolvimento que procurava acompanhar os interesses da incipiente industrialização do período.

No final da década de 1940, com o apoio de diversas entidades, oficializou-se a criação de uma escola de arte em Curitiba. Embora, baseada nos moldes acadêmicos de ensino, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) foi apontada como uma importante alternativa para enfrentar a carência de instituições públicas dedicadas ao ensino artístico no Estado.

Entre as décadas de 1940 e 1950, a ampliação do interesse sobre o Folclore Brasileiro foi alimentada pela divulgação da produção artística nacional, principalmente nos Estados Unidos. Esse período causou forte repercussão sobre o campo das artes visuais e iniciou um novo panorama nas relações culturais do País, criado pela recessão e pelo final da Segunda Guerra.

Nesse contexto, a prática do Canto Orfeônico determinada pelo Decreto Lei n.º 4.993, de 26 de outubro de 1942, possibilitou dar início ao ensino de música em estabelecimentos de ensino primário e secundário.

E, também serviria de argumentação para apoiar a fundação do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico<sup>102</sup> (BRASIL, 1984, p. 27). No final da década de 1960, a transformação do Conservatório na Faculdade de Educação Musical do Paraná voltada para a formação de professores de educação musical acompanhou as principais reivindicações das propostas de ensino musical<sup>103</sup>.

O período entre a década de 1970 e o final da década de 1980 corresponde à implantação do ensino de arte no 1.º e 2.º graus, denominado Educação Artística. E, também, corresponde a exigência da formação dos professores em cursos superiores de licenciatura, com habilitação em Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Desenho.

A documentação oficial, considerada resultante da obrigatoriedade do ensino de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1.º e 2.º graus com a Lei n.º 5.692/71, representou um primeiro grande panorama a partir do qual importantes modificações foram introduzidas no ensino de arte no País.

A obrigatoriedade de duas horas semanais para a Educação Artística no ensino de 1.º e 2.º graus, foi considerada inicialmente uma grande conquista de acordo com os arte-educadores<sup>104</sup> que apoiavam o ensino de arte para crianças. Mas somente em 1973, a Resolução CFE n.º 36/73, estipulando os conteúdos e a duração dos cursos de Educação Artística, determinou a criação dos novos cursos superiores de licenciatura para atender a demanda por professores<sup>105</sup> devidamente habilitados.

---

<sup>102</sup> O Conservatório foi reconhecido pela Lei Estadual n.º 18 de 27 de março de 1956 (PARANÁ, 1967).

<sup>103</sup> Ver a Portaria MEC n.º 63 de 21 de fevereiro de 1964 (BRASIL, 1984, p. 79), que apresentava a finalidade de definir o Curso de Professor de Educação Musical, ou seja: “Fica o Conservatório Nacional autorizado a organizar e ministrar o Curso de Professor de Educação Musical, acessível a portadores do ciclo colegial ou equivalente, mediante concurso de habilitação”.

<sup>104</sup> O artista Augusto Rodrigues criou a primeira Escolinha de Arte em 1948, no Rio de Janeiro.

<sup>105</sup> Segundo BARBOSA (1985a, p.15): “Até 1973 as Escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte educador”. No início da década de 1970, existiam mais de trinta e duas *Escolinhas de Arte*, espalhadas em todo o País, que ofereciam cursos de arte para crianças e adolescentes além de cursos de arte-educação para professores e artistas.

Em 1974, a Faculdade de Educação Musical realizou algumas adaptações de conformidade com o estabelecido na Resolução CFE n.º 23/73 alterando o currículo vigente do Curso de Licenciatura em Música. As adaptações curriculares propostas incluíam as disciplinas de Folclore Brasileiro e História da Arte com a intenção de implantar um curso de licenciatura em Educação Artística.

Com as exigências da legislação, que tornaram obrigatória a graduação dos professores nos cursos de licenciatura para o ensino de Educação Artística no 1.º e 2.º graus, muitos dos egressos das *Escolinhas de Arte* não puderam continuar atuando no ensino formal devido à ausência de formação superior compatível.

A mesma legislação aplicada aos cursos de Educação Artística, licenciatura curta, com duração de dois anos, possibilitava aos professores uma formação suficiente para ministrar aulas de arte de 1.ª a 5.ª séries no ensino de 1.º grau, com habilitação geral em Educação Artística<sup>106</sup>. E, quando aplicada aos cursos de licenciatura plena, com duração de quatro anos, capacitava o professor para ministrar aulas de arte no ensino de 1.º e 2.º graus, com uma habilitação específica em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Dança, Música ou Desenho, além da habilitação em Educação Artística.

Para BARBOSA (1985, p. 16), o currículo vigente nos cursos de licenciatura em Educação Artística apresentado pela Resolução CFE 36/73 estava baseado em atividades práticas. Para a citada autora mesmo a informação teórica oferecida resumia-se às disciplinas de História da Arte e Folclore, além da formação pedagógica limitada ao enfoque da psicologia, didática geral e legislação educacional.

---

<sup>106</sup> Resolução CFE n.º 36 de 7 de agosto de 1973. Mínimos de conteúdos e duração do curso de Educação Artística. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos (org.). **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP. 1984. v.1

Uma análise do currículo e, no caso específico, do currículo do curso de Educação Artística, não poderia deixar de considerar as questões relacionadas ao período histórico de sua formulação até sua instituição nas escolas locais, concordando, portanto, com a observação de GOODSON (1995, p. 112):

Começarmos qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar – ou seja, como pressuposto – uma forma e um conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situações históricas particulares e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação aos aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. (grifo do autor)

Ao contar com as leis, as diretrizes e os guias curriculares para a formação de um arcabouço daquilo que deveria ser ensinado na escola não se pode omitir a importância da investigação dos processos informais que modificam os próprios conteúdos curriculares e que também seriam relevantes para a compreensão do currículo, conforme argumentou SILVA, no texto de apresentação do livro *Currículo: Teoria e História* (1995) de GOODSON (1995, p. 9):

É igualmente importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações lógicas e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado na escola, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e intencionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado.

Em suma, SILVA concorda com a análise apresentada por GOODSON (1995), de que o currículo não poderia ser considerado apenas como um resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas também, como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.

Por outro lado, tem sido a discussão da teoria da “transposição didática” dos conteúdos curriculares, ou seja, a passagem do saber acadêmico para o saber ensinado segundo a análise apresentada por CHEVALLARD (1991) que vem permitindo o aprofundamento de importantes questões relacionadas às condições de compatibilidade entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado. Tal análise possibilitou uma discussão dos conteúdos bibliográficos destacados da disciplina de Desenho ministrada no curso em questão na FAP. A passagem do saber acadêmico ao saber ensinado testemunha a distância que os separa e, ao mesmo tempo, converte-se em sua primeira ferramenta de análise, o que evidencia a importância de compreendermos as modificações que aparecem no exterior de sistema didático vinculadas às ocorrências no interior do sistema didático (CHEVALLARD, 1991).

Dando seqüência, a documentação utilizada para a análise compreendeu além da legislação específica pertinente à área do ensino de Educação Artística, gerada pela Lei Federal n.º 5.692/71, também, os documentos apresentados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, as diretrizes e propostas curriculares para o ensino de 1.º e 2.º graus. Tais documentos foram considerados em dois momentos diferentes, no primeiro momento, de 1973 a 1975 e no segundo momento, de 1990 a 1993. Esse material documental foi acrescido da documentação de solicitação da autorização do curso de Licenciatura em Educação Artística apresentada pela FEMP em 1979 e, também dos *Conteúdos e Ementários* da Disciplina de Desenho. Embora, esse último documento tenha sido apresentado entre 1996 e 1998, termina por confirmar a permanência das indicações no currículo que remontam à década de 1970.

O panorama constituído pela relação dos documentos compreendeu um primeiro momento de transição política, econômica e social com a obrigatoriedade do ensino Artístico a partir da Lei n.º 5.692/71. E, mais tarde, um segundo momento também de transição com a democratização da escola, ampliando a conscientização dos profissionais do setor nos anos de 1980/90.

Para CHEVALLARD (1991, p.42), a realização de uma verdadeira análise didática não teria nenhuma dificuldade em demonstrar que sob a maquiagem da superfície das mudanças dos programas oficiais, a estrutura profunda da relação didática permaneceria praticamente inalterada.

Portanto, a observação das questões relacionadas às condições de compatibilidade entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado, obtida com a análise dos *Conteúdos e Ementários* da disciplina de Desenho Artístico na FAP, tornou possível verificar a permanência de algumas das práticas e conteúdos adotados para o ensino do desenho. Considerando principalmente o período compreendido entre a determinação de um currículo mínimo em 1973 e o contexto das mudanças que antecedeu a Lei n.º 9.394/96.

As relações didáticas desenvolvidas na construção do saber a ser ensinado no desenho permaneceram apoiadas em práticas remanescentes e difundidas pelas academias européias. Tais fatos demonstram o distanciamento entre o saber acadêmico e o saber ensinado nas escolas, considerando as transformações às quais esse saber estaria sujeito na instância de sua produção.

#### 4.1 CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Com a criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística, a partir da LDB 5.692/71 (BRASIL, 1984, p. 44) e cuja regulamentação ocorreu apenas em 1973, pretendeu-se atender à demanda causada pela obrigatoriedade do ensino de arte no 1º e 2º graus. As novas licenciaturas, com os conteúdos mínimos previstos na Indicação 36/73 (CFE, 1984, p. 94) do Conselho Federal, poderiam ter curta ou plena duração, conforme a habilitação ofertada.

Entretanto, a aprovação do currículo com os mínimos de conteúdo e a duração dos cursos de Educação Artística pela Indicação CFE n.º 36/73 não foi suficiente para modificar a situação do ensino de arte. Como exemplificou uma análise dos resultados de levantamento realizado por BARBOSA (1985b) no início da década de 1970 que apontou a permanência dos mesmos métodos de ensino adotados desde o final do século XIX. Este levantamento pretendia verificar quais as principais metodologias adotadas no ensino de Arte e/ou Desenho sendo realizado em uma amostra de aproximadamente 53 escolas do Estado de São Paulo, entre 1971 e 1973.

Ao relatar os resultados de sua pesquisa a própria autora (1985b, p. 86) observa que:

...os métodos utilizados eram aqueles ligados ao tradicional ensino do desenho, como desenho geométrico propriamente dito, desenho decorativo, através da repetição e alternância, os processos ligados ao estudo da luz e sombra etc., assim como método livre auto-expressivo (dar lápis e papel e deixar fazer), o método de proposição de tema, o método de desenho de observação, principalmente da figura humana, flores e objetos, como bules, xícaras etc.

Portanto, na década de 1970, os procedimentos adotados no ensino de Desenho estavam relacionados às correntes matematizantes como o ensino do desenho geométrico.

Mas, por outro lado, outros procedimentos, ligados à concepção do desenho divulgada pelo ensino acadêmico também eram utilizados. Entre estes métodos encontra-se o uso de luz e sombra ou a indicação de temas para as práticas de desenho de observação, além da concepção da arte como livre-expressão<sup>107</sup> combinada com a utilização de procedimentos baseados no *laissez-faire*<sup>108</sup>.

O currículo proposto para os cursos de licenciatura em Educação Artística foi instituído com a intenção de suprir a capacitação de professores em música, artes cênicas, dança, artes plásticas e desenho geométrico. Desta maneira, os cursos de Educação Artística surgiram polarizados em diversas atividades artísticas, basicamente preocupados com as questões técnicas, construtivas, no uso de materiais e nas variadas formas de expressão.

Concorda-se com BIASOLI, que em sua análise dos cursos de licenciatura em Educação Artística, criados a partir da LDB 5.692/71, apontou como principais problemas a permanência de uma proposta de polivalência, ênfase dos conteúdos curriculares no aspecto técnico dos instrumentos artísticos, a consideração da importância da arte apenas como condição necessária para iniciação ao trabalho, concluindo com uma habilitação profissional no ensino de 2.º grau.

E, ainda a valorização da arte como livre-expressão e atividade voltada para a experimentação ou apenas como simples criação artística, sem a existência de um pensamento reflexivo (1999, p. 75).

---

<sup>107</sup> Também denominada auto-expressão foi uma prática apoiada nos propósitos dos artistas modernistas, considerando como a principal influência, a atuação de Anita Malfatti e Mário de Andrade que após a Semana de Arte Moderna de 1922 baseados nas idéias de Franz Cizek organizaram classes de arte para crianças. Ver páginas 128 e 158.

<sup>108</sup> A influência de Viktor Lowenfeld com a publicação, em 1947, do livro *Creative and mental growth* nos EUA, reforçou as principais idéias das propostas de livre-expressão, ocasionando a valorização do processo criativo e contribuindo para difundir a crença de que a arte não possuía conteúdos a serem ensinados (OSINSKI, 2001, p. 99).

O ensino de Desenho adotava determinadas práticas, além de critérios rígidos que demonstravam uma ação conservadora do professor. Para o desenho de observação, considerava-se uma estrutura com linhas básicas, em geral, a partir de sólidos geométricos simples para auxiliar uma construção final, “desenhando inclusive as partes não visíveis do objeto” e ainda, usando linhas auxiliares, horizontais e verticais que permitiriam uma comparação dos pontos de referência com diagonais e tangentes (BARBOSA, 1985b).

No desenho de observação de objetos relativamente pequenos, em geral, a perspectiva espacial apresentam pouca influência sobre a representação dos mesmos, no caso de superfícies em perspectiva quando o ponto de fuga encontra-se sempre fora da superfície do desenho e deve ser imaginado. Para obter uma construção clara e controlar os ângulos e as proporções seria necessário desenhar também as partes e os lados ocultos do objeto. A utilização das linhas auxiliares horizontais e verticais, comparando os pontos de referências com diagonais e tangentes, assim como as intercessões e os espaços intermediários, possibilitariam maior precisão na realização do desenho.

Desenhos fundamentais que servem de base para o desenho de qualquer objeto podem ser obtidos com o uso de objetos básicos, sólidos geométricos, como cubos, prismas ou cilindros e, em uma etapa avançada, podem ser utilizados sólidos compostos por estas formas geométricas, maciços ou apenas formados por arestas (MAIER, 1982).

Tais procedimentos encontram-se detalhados em diversos livros e compêndios dedicados ao ensino de desenho como, por exemplo, na série *Curso básico de la Escuela de Artes Aplicadas de Basilea (Suiza) (1982)*. Os manuais e livros didáticos para ensino de desenho, indicados nos cursos de licenciatura em Educação Artística, trazem ainda farta orientação sobre os mesmos procedimentos acompanhados de modelos adequados às práticas do desenho de observação.

Como no caso da obra *Desenho Artístico* (1978) de Camille Bellanger que foi adotado como referência bibliográfica no documento *Conteúdos e ementários das disciplinas: Desenho Artístico I* (1996) no curso de Licenciatura em Educação Artística da FAP.

Em sua obra *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora* (1983), ARNHEIM discutiu as conseqüências educacionais das práticas de ensino de desenho, apoiado na idéia de uma “progressão lógica do simples para o complexo” e também incentivando a não intervenção dos professores de arte com a justificativa de que a “arte seria uma daquelas habilidades que se pode ou se deve aprender sozinho” (1983, p. 193). Estas observações produziram um reflexo profundo nas aulas de arte, apoiando idéias tais como a arte não se ensina e tampouco necessitaria de conteúdos teórico-práticos.

Os cursos de formação do professor de arte continuariam privilegiando principalmente aspectos relacionados às atividades práticas em detrimento de propor uma compreensão profunda de ações metodológicas além de apoiar a análise, a discussão e a reflexão do conteúdo para o ensino da arte.

Para BARBOSA (1985b), tais atitudes foram também incorporadas pelo sistema de ensino com a valorização da arte como uma simples atividade e por alguns educadores que aceitavam a criação como um fator afetivo e interpretavam as condições da percepção e das representações visuais baseados em questões emocionais e da personalidade própria do aluno.

O mesmo livro de ARNHEIM (1983) ainda tem sido adotado como referência bibliográfica para o ensino de desenho segundo a indicação do documento *Conteúdos e ementários das disciplinas: Desenho Artístico I* (1996) no curso de Licenciatura em Educação Artística da FAP.

A multiplicação desordenada dos cursos de licenciatura em Educação Artística, a falta de professores preparados para o desenvolvimento dos programas e de propostas coerentes para o ensino de arte permaneceram aquém das aspirações fundamentais dos arte-educadores <sup>109</sup>.

O currículo adotado nos cursos de Educação Artística acompanhando a Resolução CFE n.º 23/73 (CFE, 1984, p. 94) apresentou uma parte comum e uma parte diversificada em consonância com a habilitação escolhida, além da formação pedagógica. Entretanto, o acúmulo de disciplinas práticas, a fundamentação teórica insuficiente e a prática pedagógica desvinculada dos problemas do ensino de arte acabaram distanciando o curso em relação à realidade escolar, tanto dos conteúdos específicos quanto da formação pedagógica e prejudicavam ainda mais o desempenho do futuro professor.

Apontando um distanciamento entre a prática pedagógica e o ensino de arte BARBOSA (1985a, p. 16) apresentou algumas falhas no currículo proposto para as licenciaturas: “Estes cursos da área pedagógica quase nunca são ministrados tendo-se em vista uma abordagem diretamente relacionada aos problemas do ensino de arte ou ao desenvolvimento da criação através de arte. Não há absolutamente nenhuma preocupação com uma teoria de arte-educação no currículo.”

As formas expressivas baseadas na emoção e a livre espontaneidade dos alunos, disseminadas no ensino de arte, foram defendidas por muitos dos integrantes de órgãos governamentais como Prodiarte (Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte na Educação). Também, foram defendidas pelo próprio MEC, levando a uma “acirrada disputa entre os egressos das Escolinhas de Arte e os professores universitários” e a uma grande discussão a respeito da formação mínima necessária dos professores de arte (BARBOSA, 1985b, p. 20).

---

<sup>109</sup> Em 1897, Franz Cizek fundou a primeira escola da moderna arte-educação em Viena que, depois em 1904, foi unida à Escola de Artes e Ofícios (BARBOSA, 1998, p. 85).

A discórdia entre as duas partes envolvidas no debate sobre os conteúdos curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Artística também foi alimentada pela necessidade de uma formação pedagógica, conforme as determinações da Indicação CFE n.º 36/73, sendo que a grande maioria dos cursos para professores de arte, inclusive aqueles ministrados pelas Escolinhas de Arte, não apresentavam uma formação pedagógica adequada à exigida pela regulamentação oficial.

Percebe-se, com amparo da crítica, que a seleção e a organização do conhecimento disponível podem ser compreendidas em termos históricos, como preconizou APPLE (1986), pois o conhecimento introduzido na escola seria selecionado, organizado em torno de conjuntos de princípios, valores e interesses sociais e econômicos, incorporando compromissos com políticas educacionais e estruturas econômicas.

A atividade de seleção dos conteúdos que fazem parte ou seriam excluídos do currículo apresenta “conexões com a inclusão ou exclusão *na sociedade*” (grifo no original) deste conhecimento determinado e daqueles grupos que defendem esta posição, segundo afirmação de SILVA (1995).

Com uma avaliação da capacitação dos professores especializados, ou seja, aqueles com outra formação, que não a formação específica dos cursos de licenciatura em Educação Artística, BARBOSA analisou as diferentes formações entre os professores de arte atuantes nos cursos de licenciatura, pronunciando-se em relação aos modelos utilizados (1985b, p. 34):

Nossos professores de Arte são os alunos de nossas conservadoras Escolas de Belas Artes ou dos Cursos de Professores de Desenho. São aceitos pela lei os egressos das Escolas de Desenho Industrial e das Escolas de Artes e Comunicações, ambas em geral bem orientadas, embora ainda muito presas aos modelos da Bauhaus ou de Ulm.

A criação da EMBAP em 1948 foi apontada como uma importante alternativa local para enfrentar a carência de instituições públicas dedicadas ao ensino artístico no Paraná, passando a responder pela formação especializada de profissionais aptos ao ensino de Música e Artes Plásticas. Apenas no final da década de 1960, com a transformação do Conservatório de Canto Orfeônico na Faculdade de Educação Musical do Paraná<sup>110</sup> (FEMP), surgiria em Curitiba uma instituição voltada para a formação de professores de educação musical, que permitiria atender às principais reivindicações das exigências da legislação relativas ao ensino musical<sup>111</sup>

Em seguida, as décadas de 1970 e 1980 corresponderam ao período de implantação da Educação Artística no ensino de 1.º e 2.º graus, além da exigência da formação dos professores em cursos superiores de licenciatura, com habilitação em Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Desenho. Portanto, neste período surgiu a necessidade de criação dos cursos superiores de formação de professores em Educação Artística.

Em 1974, a Faculdade de Educação Musical alterou o currículo vigente do Curso de Licenciatura em Música e incluiu as disciplinas de Folclore Brasileiro e História da Arte com a intenção de implantar um curso de licenciatura em Educação Artística. A grande maioria dos professores contratados, segundo o documento *Curso de Educação Artística: habilitação específica em Artes Plásticas (1979)*<sup>112</sup> para atender às exigências legais da implantação do curso, apresentava comprovação dos requisitos.

---

<sup>110</sup> O reconhecimento da instituição foi obtido com a Lei Estadual n.º 5.465 de 3 de janeiro de 1967 (PARANÁ, 1967).

<sup>111</sup> Ver a Portaria MEC n.º 63 de 21 de fevereiro de 1964 (BRASIL, 1984, p. 79), que apresentava a finalidade de definir o Curso de Professor de Educação Musical, ou seja: “Fica o Conservatório Nacional autorizado a organizar e ministrar o Curso de Professor de Educação Musical, acessível a portadores do ciclo colegial ou equivalente, mediante concurso de habilitação”.

<sup>112</sup> Curso de Educação Artística: habilitação específica em Artes Plásticas. Informações e comprovantes face ao Parecer n.º 1310/79 - Processo n.º 654/79. Secretaria de Estado do Paraná. Faculdade de Educação Musical do Paraná.

Os professores também apresentavam entre as áreas de formação, desde Licenciatura com habilitação em Desenho (EMBAP), Pedagogia (UFPR) ou Música (EMBAP ou FEMP), curso superior em Pintura ou em Música (EMBAP) e até formação no curso superior em Engenharia Civil (UFPR).

No final da década de 1980, a situação deficitária do ensino de Arte estava diretamente vinculada às condições dos cursos de formação do professor de Educação Artística, que mesmo competindo com professores de diferentes especializações, acabava respondendo por esta crise.

E, segundo BARBOSA (1998, p. 23): “os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas são incapazes de promover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e até mesmo do fazer artístico como auto-expressão”.

Mas a utilização dos modelos da Bauhaus ou de Ulm, no ensino das Escolas de Desenho e de Artes e Comunicação, apresenta uma forte influência na formação dos professores de Arte, conforme a avaliação apresentada por BARBOSA (1985) e confirmada por GOMES (1996, p. 82) que concluiu, quanto aos métodos de ensino adotados pelos professores formados por essas escolas: “...o principal objetivo educacional da Bauhaus foi fomentar o desenvolvimento da criatividade planejada e a análise e apreciação das artes e habilidades humanas visando formar um novo profissional capaz de desenhar para qualquer tipo de necessidade e atividade produtivas humanas”.

Porém, o professor de Arte continuava recebendo uma formação vulnerável e conforme avaliação de BARBOSA (1985b, p. 35) :“esses cursos, portanto, preparam professores de Arte que nada sabem ou que sabem muito pouco acerca dos princípios filosóficos, psicológicos e metodológicos de arte-educação, embora saibam muito, talvez, sobre Arte em geral ou, no máximo, sobre a didática do desenho geométrico”.

Portanto, seria necessário, ao concordar com a autora (1998, p. 6), dar continuidade “a luta política e conceitual para conseguir que a arte seja não apenas exigida mas, também definida como uma matéria, uma disciplina igual as outras no currículo”.

No início da década de 1990, instaurou-se uma nova e mais ampla discussão entre os profissionais do ensino de Arte, incentivados pelas propostas de um ensino democrático que anteciparam a Lei n.º 9.394/96, passaram a debater a importância ou não de arte na Educação, como descreveu BIASOLI (1999, p. 79):

É numa situação contraditória que o ensino de arte inicia a década de 1990. Essas contradições são aqui resumidas: a) obrigatoriedade de arte no currículo das escolas de 1.º e 2.º graus, mesmo ela não sendo considerada, por lei, básica na educação e mesmo com o descaso da classe dirigente para com o ensino nessa área; b) a supervalorização de arte como livre expressão; c) o entendimento da criação artística como fator afetivo e emocional, sem existência do pensamento reflexivo.

Mesmo após a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, realizada pelo MEC, para a década de 1990, a Arte ainda não tinha sido proposta como disciplina, o que possibilitaria a exclusão desse conhecimento para a grande maioria da população brasileira.

O texto apresentado pela Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação e do Desporto, Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, conforme CARNEIRO (1998, p. 30), permite verificar que:

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 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.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, considerou-se a permanência do ensino das artes no ensino fundamental e médio, substituindo a designação da disciplina Educação Artística por Ensino das Artes (CARNEIRO, 1997, p. 98).

Em suma, justificaria a importância e a necessidade de reformulação curricular do Curso de licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, da Faculdade de Artes do Paraná, voltado à formação de professores para o ensino de arte e, portanto deveria pressupor a efetivação deste conhecimento.

Para repensar a situação dos cursos de formação de professores de Arte, deve-se estabelecer uma análise do conhecimento na área e dos cursos de formação de professores. Segundo BIASOLI (1999, p. 203): “num primeiro momento, surge, infelizmente, uma visão quase pessimista da prática pedagógica em arte, com poucos avanços na construção do conhecimento em arte e com aparente descompromisso com a formação dos profissionais da área”.

As condições do ensino de arte que estiveram presentes desde a criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística a partir da LDB 5.692/71 (BRASIL, 1984, p. 44), com a obrigatoriedade do ensino de arte no 1º e 2º graus, favoreceram o surgimento de um conhecimento diferenciado, visto não haver interesse da classe dominante na efetivação deste conhecimento. Para SILVA (1992, p. 18) e, segundo análise de Bourdieu e Passeron, a transmissão de um código cultural, particularmente aquele dominado por crianças e jovens já iniciados no ambiente familiar, possibilitaria a continuação e a confirmação da exclusão das classes subordinadas desse saber.

#### 4.1.1 O currículo mínimo do Curso de Educação Artística: Resolução CFE n.º 23/73 CEPSG e Indicação CFE n.º 36/73

Somente em 1973, a Indicação CFE n.º 36/73 do Parecer CFE n.º 1.284/73 estabeleceu os “Mínimos de conteúdos e duração do curso de licenciatura em Educação Artística” e possibilitou a regulamentação necessária para a implantação dos novos cursos superiores de licenciatura em Educação Artística (CFE, 1984, p. 212).

Foi a partir de então que a matéria Folclore Brasileiro passou a ser considerada fundamental para a integração do currículo proposto, juntamente com a matéria Fundamentos de Expressão e da Comunicação Humanas. Tal importância foi confirmada com a exigência de ambas constarem no currículo “pela primeira vez com obrigatoriedade nacional”. A proposta para esta matéria adotou uma definição de folclore como “memória e alma coletiva” e “expressão por excelência da cultura de um povo” e foi incluída no planejamento do currículo com a justificativa de sua identificação com a cultura, conforme atestou a mesma Indicação (CFE, 1984, p. 212):

Ainda, portanto na integração da arte em seu contexto mais próximo, o Folclore Brasileiro surge como solução de tal evidência que chegue a ser incompreensível se haja até hoje deixado de incluí-lo, diretamente, nos currículos próprios de grau superior e, indiretamente, nos dos graus escolares que a este precedem. Memória e alma coletiva, impregnado de “significados” como formas sedimentadas de ser e de viver, o folclore constitui expressão por excelência da cultura de um povo: não apenas de um registro inerte de pitorescos, mas uma fonte sempre renovada onde é possível encontrar, em estado latente ou manifesto, muitos dos traços comportamentais que distinguem e individualizam cada nação. (grifo no original)

O interesse pelo Folclore começou na década de 1940 e segundo DURAND (1989, p. 111): “desencadeada na conjuntura em exame, a ‘descoberta’ da cultura material das classes populares interioranas contribui por sua vez para alargar a iconografia nacional. Trata-se das iniciativas de catalogação, estudo e divulgação do ‘folclore’ brasileiro”.

Além do interesse manifesto das instituições públicas pelo Folclore, aconteceu um grande Congresso Internacional de Folclore em São Paulo, em 1954 e depois em 1958, foi promovida pelo MEC uma Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro.

Na análise do currículo mínimo da licenciatura em Educação Artística, observou-se alguns aspectos da matéria Folclore Brasileiro definindo-a como sucessora do ensino do Canto Orfeônico que, por sua vez, foi considerado o primeiro projeto oficial instituído em todo o país no período do governo de Getúlio Vargas<sup>113</sup>. Retomando-se a idéia de FORQUIN (1993), a educação em um sentido muito fundamental consistiria em colocar as novas gerações no interior de um mundo desconhecido, para ser habitado e desvendado num determinado período de tempo, antes de “remetê-lo por sua vez como herança a seus sucessores”. Foi possível, segundo o autor, pensar a relação entre a educação e a cultura como “esta ordem humana preciosa e precária que é para cada homem como matriz, uma memória e uma promessa fundadoras”. Consequentemente, a educação que se processa na escola supõe sempre “uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”, o que implicaria em uma dupla exigência, de seleção da cultura e de reelaboração didática.

Portanto, para o autor (1993) seria necessário construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura, mesmo porque os critérios de “seleção cultural escolar” variam e muitas vezes se contradizem, segundo os países, as épocas, as ideologias políticas ou as pedagogias dominantes, assim como em relação ao público ao qual estariam dirigidos. Levanta-se dessa forma, a exigência de reelaboração didática que encaminharia nessa abordagem diretamente para a transposição didática, o último foco dessas considerações.

---

<sup>113</sup> De 1930 a 1945, o Brasil foi governado por Getúlio Vargas, passando por um duro período de instabilidade política, com a instalação da ditadura entre 37 e 45, iniciando um período modernização industrial.

E, ainda, seria impossível adotar esta ordem humana de cultura sem considerar as diversidades e as variações, além dos acasos das “relações de força simbólica” aos quais estaria submetida, ou seja, ainda segundo FORQUIN (1993, p. 15):

Isto significa dizer que a educação não transmite jamais *a* cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo da* cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. (grifo no original)

Os critérios utilizados para a determinação de um currículo mínimo para o Curso de Educação Artística resultaram em proposta muito abrangente que procurava contemplar todas as áreas, Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas. Ao situar o Curso no campo mais amplo da Comunicação e Expressão e, portanto, eleger como principais as matérias Folclore Brasileiro e Fundamentos de Expressão e da Comunicação Humanas, acabaria propondo um ensino de arte sem determinar um conhecimento específico.

No currículo mínimo também se pretendia contemplar o “setor artístico” com a inclusão das matérias Estética e História da Arte que, dirigidas ao fato estético, não poderiam esquecer a constante evolução das Formas de Expressão e Comunicação Artística “ajustadas a cada época e a cada circunstância” (CFE, 1984, p. 212).

A matéria *Formas de Expressão e Comunicação Artística* deveria ser “...desdobrada quer em disciplinas diferenciadas quer em subprogramas de disciplina única” (CFE, 1984, p. 212).

No primeiro ano do curso de licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, licenciatura curta<sup>114</sup>, a matéria Formas de Expressão e Comunicação Artística consistia no estudo das formas bidimensionais de expressão e enfocava principalmente o desenho. A mesma matéria deveria contemplar as diversas áreas de formação propostas em Desenho, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. Assim, no caso da licenciatura curta, apresentava uma duração de 90 horas/aula em cada período.

Com a inclusão da licenciatura plena em Educação Artística<sup>115</sup> na FEMP, a matéria Formas de Expressão e Comunicação Artística foi dividida em oficinas, nas áreas de Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas (Teatro e Dança), mantendo uma carga horária de 90 horas/aula para cada área e ministradas simultaneamente no primeiro ano do curso. O ensino de desenho passou a ser ministrado na matéria de Desenho Artístico (DESART) apenas no segundo ano do curso e com desdobramento no terceiro e quarto ano.

Ao considerar o argumento de SILVA (1995, p. 7), em relação ao texto citado, conclui-se que o “currículo não pode ser interpretado como um resultado preciso de um processo evolutivo em constante aperfeiçoamento em direção a formas mais adequadas e melhores.” Pode-se deduzir, também, que a interpretação adotada para a matéria *Formas de Expressão e Comunicação Artística* permaneceu atada a um processo lógico do conhecimento em arte.

Ao concordar com a posição defendida pelo mesmo autor (1995, p. 8), de que o processo de produção do currículo não deveria ser apresentado como um processo lógico e sim como um processo social.

---

<sup>114</sup> Ver anexos: Currículo de Educação Artística, licenciatura curta, período de validade 1973 - 1978. Faculdade de Educação Musical do Paraná.

<sup>115</sup> Ver anexos: Currículo de Educação Artística, licenciatura plena, período de validade 1976 em diante. Faculdade de Educação Musical do Paraná.

Portanto, tal condição implicaria em considerarmos o currículo como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais, não se deve deixar de questionar a construção da proposta no documento para o conhecimento em arte.

O caso específico do Desenho, um campo de ensino com um longo período de permanência na educação brasileira e tendo passado por diferentes influências, conforme o período, as ideologias políticas e mesmo em função das diferentes pedagogias dominantes, reforçam o argumento da construção social do currículo.

No caso brasileiro, essa construção inicia no final do século XVIII, durante a Primeira República, quando o ensino de Desenho foi incluído nos currículos das escolas primárias e secundárias. Tal processo estava apoiado pelos Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) de Rui Barbosa e pela Reforma do Ensino Primário (1883) de Leôncio de Carvalho.

Para Rui Barbosa, a defesa do ensino de desenho estaria apoiada na importância deste conhecimento ligado ao início do desenvolvimento industrial do País. A esse respeito BARBOSA (1995, p. 44) emite pronunciamento: “Na sua concepção pedagógica, o Desenho tinha um lugar de enorme destaque no currículo secundário e especialmente no currículo primário, e nenhum educador brasileiro que se tenha dedicado ao estudo do processo da Educação em geral, deteve-se tão minuciosamente sobre o ensino do Desenho ou do ensino de arte como Rui Barbosa.”

O ensino de Arte pretendido tinha como exemplo o modelo norte americano, com o incentivo do ensino do desenho geométrico ligado às atividades práticas industriais, por influência de Walter Smith<sup>116</sup> e da divulgação de suas idéias no Brasil (BARBOSA, 1995).

---

<sup>116</sup> Walter Smith, autor de vários livros sobre o ensino de desenho, foi diretor de arte-educação em Massachusetts, nos Estados Unidos e teve como divulgador de seus métodos de ensino de desenho por Abílio César Pereira, um educador brasileiro de grande prestígio no final do século XIX (BARBOSA, 1985a, p. 13).

Outro fator que contribuiu para a permanência do ensino de arte mesmo que reduzida ao ensino de desenho, nos currículos das escolas primárias e secundárias, foi o desenvolvimento de uma relação do desenho com a escrita. Esta relação foi defendida, desde o princípio, pelos jesuítas que insistiam nas possibilidades da aprendizagem considerando as semelhanças entre o desenho e a escrita, ou seja, para a mesma autora (1995, p. 34): “plasmados na excessiva literalidade dos jesuítas que voltando ao Brasil em 1842, ‘dedicaram-se ao ensino com a pertinência antiga, fundando vários colégios’, nada mais natural para os brasileiros que vencer o preconceito contra o ensino de arte, reduzindo-o ao ensino do Desenho e procurando valorizá-lo pela sua equivalência funcional com o escrever”.

Depois, na década de 1930, a relação do Desenho com a escrita também foi reforçada pela posição do importante escritor Mário de Andrade que defendia claramente sua “natureza literária” (BARBOSA, 1995, p. 35), de modo especial, no texto *Do desenho* (1930?), onde apresenta um breve panorama da complexidade dessa arte. Comenta, ainda, a ligação pela própria finalidade do desenho, à prosa e à poesia. Quanto aos meios de realização, o desenho também estava vinculado à escultura e à pintura.

O autor também considerou a importância do desenho e de sua ligação com a escrita, apontando as semelhanças entre os dois modos de expressão (1984, p. 65): “...o desenho, da mesma forma que as artes da palavra, é essencialmente uma arte intelectual, que a gente deve compreender com os dados experimentais, ou melhor, confrontadores, da inteligência”.

No Brasil, até o início do século XX, o ensino de arte nas escolas primárias e secundárias resumiu-se ao ensino de desenho, confirmando-se a influência das instituições de ensino artístico superior desde a Academia de Belas Artes até o Liceu de Artes e Ofícios, ambos no Rio de Janeiro. Importante salientar outras fortes influências do ensino de arte advindas do impacto dos processos de industrialização e da expansão do próprio conhecimento em arte com os movimentos artísticos que eclodiram na Europa após a Primeira Guerra.

Mas, a preocupação prioritária com o ensino superior em detrimento do ensino básico poderia ser apontada como uma das razões das deficiências do ensino de arte nas escolas primárias e secundárias. Conforme se destacou a organização do ensino artístico de grau superior antecedeu em muitos anos sua organização em níveis primário e secundário. O fato reflete “uma tendência geral da Educação Brasileira, envolvida desde o início do século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior, antes mesmo de termos organizado nosso ensino primário e secundário” (BARBOSA, 1995, p. 15).

Entre as instituições de ensino superior que surgiram com a justificativa de possibilitar a “formação de uma elite que governasse o país” estavam as escolas militares, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas Artes<sup>117</sup> e, em seguida, as faculdades de Direito criadas no início do período republicano (BARBOSA, 1995, p. 16). Mesmo após a revolução de 1930, continuou sendo prioritária para o sistema educacional brasileiro a criação das instituições de ensino superior com o principal objetivo de promover a formação de uma “elite esclarecida” considerada fundamental para a reestruturação do país (DURAND, 1989).

Foi também em 1930 que Villa Lobos apresentou seu plano de Educação Musical que pretendia melhorar o ensino de música e propunha objetivos semelhantes aos desenvolvidos no ensino do Desenho<sup>118</sup> desde o século XVIII, relacionados a valores como disciplina, civismo e educação artística.

Na época, o ensino de Desenho nas escolas primárias e secundárias utilizava programas baseados no ensino do “desenho linear, geométrico ou figurado”, além da inclusão do “desenho de ornatos ou decorativo” (BARBOSA, 1995).

---

<sup>117</sup> O Decreto de 12 de agosto de 1816, assinado por D. João VI, criou a Escola, que somente começou a funcionar em 1826.

<sup>118</sup> O ensino do Desenho fazia parte do currículo das escolas primárias e secundárias desde a primeira República, apoiado pelos Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) de Rui Barbosa e pela Reforma do Ensino Primário (1883) de Leôncio de Carvalho.

O programa em geral adotado apresentava duas influências, uma marcada pela importância da Escola de Belas Artes e outra, com um resultado ligado diretamente ao Liceu de Artes e Ofícios. De um lado, a justificativa da identificação do Desenho com a escrita e do outro o ensino do Desenho propagado como uma necessidade pela importância da arte aplicada à indústria e também ligado ao primeiro ciclo da industrialização nacional.

Durante este período, a pedagogia tradicional orientou o ensino de arte, preocupando-se principalmente com “as habilidades manuais, a precisão, a organização e a limpeza” que eram consideradas características importantes a serem desenvolvidas nos alunos e conforme observaram FERRAZ e FUSARI (1993b, p. 30): “Nas primeiras décadas do século XX o ensino de arte, no caso, desenho, continuou a apresentar-se com este sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho.”

Na década de 1950, o ensino do Desenho permanece no currículo sem grandes modificações e segundo as mesmas autoras (1993b, p. 30): “a partir dos anos 50, além do Desenho, passaram a fazer parte do currículo escolar as matérias Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que mantinham de alguma forma o caráter e a metodologia do ensino artístico anterior”.

Para melhor esclarecer as questões curriculares que envolvem cultura e educação foi possível retornar às posições críticas contemporâneas na Grã-Bretanha, onde duas referências foram contrapostas no debate sobre a cultura e a educação, a partir dos anos 60: Raymond Williams e Geoffrey H. Bantock. Os dois autores inserem-se em uma tradição de pensamento britânica, iniciada no século XIX pelos literatos e intelectuais, e caracterizada pela reflexão sobre a cultura e pela “crítica cultural” da civilização burguesa e industrial (FORQUIN, 1993, p. 29). A oposição entre os dois autores tornou-se notória no debate sobre a cultura e a educação. Segundo WILLIAMS (1961, p. 51), seria muito importante compreender o processo da “tradição seletiva” gerada pela divisão da herança de uma determinada época.

Esta divisão acontece em três partes: a primeira ou “ideal”, em um estado absoluto, integrada aos valores universais humanos; a segunda corresponderia ao conteúdo “documentário” e refere-se a parte do pensamento e da experiência da humanidade conservada em arquivos; e a última parte acabaria esquecida definitivamente ou seja: “...at a third level, most difficult to accept and assess, a rejection of considerable areas of what was once a living culture”.<sup>119</sup>

Assim, conforme FORQUIN (1993), a posição de WILLIAMS (1961) defende as considerações culturais como prioritárias para a concepção de um “currículo comum” e não as considerações epistemológicas.

Por outro lado, em relação às propostas de um “currículo alternativo” de Bantock, FORQUIN (1993, p. 50) considera que: “...é mais em termos de conteúdos culturais do que em termos de níveis de conhecimentos ou de métodos pedagógicos que Bantock define a especificidade do ‘currículo alternativo’ que ele propõe para as crianças menos ‘escolares’”.

Porém, a visão original de Bantock sobre a função educacional de arte em seu “currículo alternativo” acabou contribuindo para a renovação de um sistema discriminatório. Ainda, segundo o mesmo autor (1993, p. 53), “dir-se-á que tais críticas contra Bantock reapareceram uma vez mais para depreciar a cultura artística em relação às realizações de tipo intelectual? Pode-se retorquir que é justamente o contrário, que é o fato de reservar à cultura artística aos ‘menos dotados’ que a deprecia”. A crítica vale também para o direcionamento do ensino de Canto Orfeônico a um determinado grupo e com uma função implícita o que acabou justificando sua inclusão no currículo na década de 1930 no Brasil.

---

<sup>119</sup> “... em um terceiro nível, mais difícil de aceitar e de aquilatar, devido a rejeição de áreas consideráveis, do que uma vez foi a cultura vivida” (WILLIAMS, 1961, p. 51).

E, resultou, segundo ARRUDA (1964, p. 103), em “um coro formado por escolares, militares, operários ou amadores da música em geral, que executavam repertório mais acessível, com alguma perfeição, mas sem visar finalidade puramente artística”.

O enfoque exposto da Indicação n.º 36/73 pretendia justificar a abrangência da matéria Fundamentos da Expressão e da Comunicação Humana que, juntamente com a matéria Folclore Brasileiro, teria a função de dar condições para a continuidade e também possibilitar a obtenção da especificidade adequada na habilitação programada na licenciatura em Educação Artística. Porém, as considerações apresentadas na Indicação (CFE, 1984, p. 212) deixam perceber a tendência de ampliação do espectro das abordagens previstas com a matéria, conforme o texto legal:

Os Fundamentos da Expressão e da Comunicação Humana entendem com os fatores de toda a ordem, notadamente psicossociais, que explicam o fenômeno expressão-comunicação, no vasto reino da forma, tomada esta em sua acepção lata que ultrapassa as manifestações estritamente artísticas. Sem exaurir-se nas abordagens teóricas, inevitáveis até certo ponto, o estudo há de alcançar a natureza e os processos ou características mais gerais desse fenômeno em suas dimensões individual e coletiva que são, no fundo, expressões vivas da cultura nacional (Lei 5.692/71, art. 4.º, cap. 2.º).

Entretanto, para BARBOSA (1982, p. 13), a inclusão do Folclore como parte integrante e obrigatória do currículo mínimo dos cursos de Educação Artística propunha disseminar uma “idéia de nacionalismo”. Segundo o texto da Indicação (CFE, 1984, p. 212):

Ao mesmo tempo, considera-se a dupla circunstância de que a nova licenciatura exceda os limites do “geral” para alcançar também a área de “formação especial” ( Ind.22, conclusão 6.2) e, conquanto autônoma, se insira no complexo de cursos que formam o campo de “Comunicação e Expressão” ( Ind.23, conclusão 1.3).

Na mesma Indicação, o currículo foi constituído por uma parte comum com uma tríplice função. Cada uma das funções deveria ser concluída apoiada nas matérias integrantes da parte comum, que foram determinadas: Fundamentos da Expressão e Comunicação Artística, Folclore Brasileiro, Estética e História da Arte. As quatro matérias foram consideradas suficientes para apoiar as atividades de ensino na modalidade curta da licenciatura e possibilitar ao aluno a escolha de uma habilitação e em ambos os casos, obter um aprofundamento necessário, além de incluir o curso de Educação Artística no campo mais amplo da Comunicação e Expressão.

Para cumprir a terceira função, foram principalmente apontadas as matérias Fundamentos da Expressão e da Comunicação Humanas e Folclore Brasileiro. Assim, encontrava-se determinado o núcleo comum e segundo o mesmo texto, as quatro matérias convenientemente reunidas e integradas, configurariam o mínimo indispensável ao preparo do mestre polivalente, alcance ou não o nível das habilitações específicas (CFE, 1984, p. 212).

Conforme estudo apresentado por BIASOLI (1999, p. 173), a situação gerada com a oficialização do mestre polivalente repercutiu por longo período no ensino artístico. Em sua análise, a mesma autora destaca que “cabe aqui questionar até que ponto essa pulverização da informação, essas ações polivalentes e essas produções artísticas que enfatizam as técnicas estão empobrecendo o ensino de arte, velando os verdadeiros conteúdos de arte, fragmentando a formação do futuro professor e as ações do professor que forma professor”.

Outra consideração resultante da análise da Indicação 36/73 relaciona-se a formação do professor para a licenciatura curta que não apontou para uma especialização, ou seja, propondo a duração mínima de dois anos que proporcionaria um panorama das várias “divisões de arte”. Enfatizava-se (CFE, 1984, p. 213): “o **processo**, no caso, é incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos a obter”. (grifo no original)

O foco de interesse no processo pode ser avaliado a partir dos principais teóricos que influenciaram o ensino da arte no período e confirmando com as observações das autoras FERRAZ e FUSARI (1993b) as principais influências na formação dos professores de Educação Artística e no ensino de Arte no Brasil, foram: John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (a partir de 1939) e Herbert Read (a partir de 1943).

DUARTE (1997, p. 60), ao referir-se à Indicação 36/73, afirmou que a argumentação adotada pelo documento oficial apresentava um “embasamento teórico em autores como Viktor Lowenfeld e W. L. Britain (1947)”. Segundo FERRAZ e FUSARI (1993b) e DERDYK (1989) algumas teorias ligadas à arte, à criatividade, à pedagogia e à psicologia foram muito difundidas no período e autores como Lowenfeld, Piaget, Luquet, Mèredieu, Goodnow, Porcher, Freinet, Kellog, Winnicott, Wallon e também Read tiveram papel fundamental na construção da compreensão da produção gráfica infantil. Lowenfeld e Read estabeleceram teorias centradas na individualidade e no desenvolvimento das potencialidades expressivas perceptivas e cognitivas, valorizando a auto-expressão da criança. Procuravam relacionar uma evolução gráfica infantil com as etapas do crescimento intelectual, físico e emocional. A justificativa do foco sobre o processo, no entanto, não autorizaria algumas das propostas de ensino de arte difundidas no período, deixando antever a completa falta de aprofundamento teórico das apropriações realizadas pelos educadores que não dispunham de conhecimento suficiente em arte.

Se observa tais apropriações superficiais das teorias pelas análises apresentadas por DERDYK (1989) que questionavam o método excessivamente técnico que alguns professores da pré-escola impunham aos alunos, inibindo qualquer forma de exploração, tanto no uso dos materiais quanto nas possibilidades expressivas das crianças. O conceito adotado de desenho restringia outros tipos de resultados, já que segundo a mesma autora (1989, p. 18): “os sistemas educacionais, por força das circunstâncias, estão mais voltados para a educação técnica e profissionalizante”.

Em 1977, o Parecer CFE n.º 540/77, considerando o problema em “termos de planejamento curricular”, justificou a importância do planejamento da grade curricular para “obter melhores resultados com menor dispêndio de tempo e de recursos” apoiando-se na necessidade de aumentar a eficiência da educação. O “tratamento global” recomendado pelo CFE no mesmo parecer, deveria ser estendido aos diversos componentes curriculares que faziam parte dos currículos plenos de 1.º e 2.º graus, evitando distorções (CFE, 1984, p. 181).

Segundo o Parecer, as escolas atribuíram cargas horárias semanais, sem compreender o papel dos componentes no contexto curricular, pretendendo apenas o cumprimento de um dever estabelecido oficialmente (CFE, 1984, p. 183).

O mesmo Parecer pretendia evitar que a Educação Artística não recebesse o necessário apoio e importância devida nos programas de educação das crianças e adolescentes. Porém, o destaque proposto pelo documento não encontrou uma opção adequada capaz de concretizar as expectativas e as mudanças anunciadas.

A Educação Artística foi considerada apenas uma atividade<sup>120</sup>, sem qualquer preocupação com a construção de um conhecimento específico em arte, embora pretendendo alcançar um conhecimento amplo na educação do ser humano. Foi a indeterminação dos conteúdos, da metodologia e até de horários que contribuíram para aumentar ainda mais os empecilhos e as dúvidas frente à situação de ensino proposta.

Embora, a Educação Artística não tenha sido considerada nem uma “matéria” e nem uma “disciplina” conforme prescrição do parecer CFE n.º 540/77 (1984, p. 182), a maioria das escolas não apresentava condições materiais e nem dispunha de professores capacitados para atender às determinações legais para seu ensino.

---

<sup>120</sup> Segundo o Parecer CFE n.º 4.833/75, o termo atividade poderia ser definido como “uma forma de organização, a partir das necessidades, problemas, interesses (com origem na vida pessoal, nas relações sociais, cívicas, econômicas, que são as fontes para a seleção) dos alunos, servindo como base para a seleção, orientação e avaliação das experiências de aprendizagem” (CFE, 1984, p. 152).

A capacitação do professor de Educação Artística não supriu as exigências mínimas para promover situações de ensino e valorizar a cultura. Sem apresentar um verdadeiro conhecimento em arte como referencial, restavam práticas superficiais ao professor em sala de aula, tais como o apoio às festas escolares e comemorações patrióticas.

Ainda, segundo o comentário do mesmo Parecer, o ensino musical com a prática do Canto Orfeônico não acompanharia a nova proposta de ensino artístico da Lei 5.692/71 (CFE, 1984, p. 181), pois, conforme justifica, “o canto coral teve sempre uma significação maior na medida em que implicava atitudes de sensível valor educativo, mas também, isoladamente, não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística.”

No período anterior à Lei 5.692/71, o Desenho, a Música, os Trabalhos Manuais e o Canto Coral eram ofertados pelas escolas primárias e secundárias porém, segundo o mesmo Parecer, sem que a livre expressão e a criatividade fossem devidamente estimuladas. Por outro lado, quanto aos “programas” de Desenho que ofertavam o Desenho Decorativo, pode-se observar ainda, segundo o texto do citado Parecer (CFE, 1984, p. 186):

...que muitos estabelecimentos de ensino incluíam em seus “programas” de Desenho unidades referentes ao desenho decorativo etc. É certo, portanto, que esses “programas” envolviam um certo sentido de educação artística, mas freqüentemente num contexto em que a livre expressão e a criatividade não eram devidamente estimuladas e que limitavam a atividade em relação ao endereço agora pretendido.

Desta maneira, o mesmo Parecer (CFE, 1984, p. 181) apresentou a Educação Artística como um campo que não deveria privilegiar nenhuma das áreas do conhecimento artístico, ao contrário, seu interesse estaria em permitir uma valorização global, sem distinção entre Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho.

No caso específico do Desenho, outras duas condições podem ser observadas, segundo o mesmo documento. De um lado, tratou-se o Desenho, tratado como “disciplina”, concentrando-se no ensino da geometria, no campo das Ciências, “matéria” na qual a Matemática estaria incluída como conteúdo específico. Portanto, a Matemática receberia uma abordagem como “área de estudo”, permitindo que o estudo do Desenho pudesse ser feito “através da integração de conteúdos afins” (CFE, 1984, p. 181). E, de outro lado a Educação Artística continuaria a ser apresentada como um campo, não elegendo áreas de interesse específicas como desenho, pintura, escultura ou gravura.

Porém, segundo análise apresentada pelo mesmo Parecer, o tratamento dispensado “por disciplina”, continuava sendo inadequado devido à baixa compreensão “daqueles conceitos a que nos referimos no início deste Parecer e do desconhecimento da didática que eles supõem” e também, continuava distanciando das escolas a reforma de ensino proposta pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 1984).

O currículo proposto por Bantock não pretendia promover a passividade em relação aos meios de comunicação e a cultura de massa e sim capacitar e desenvolver o senso crítico dos alunos, além da criatividade, da capacidade de expressão pessoal e do espírito de responsabilidade. Porém as análises de FORQUIN (1993, p. 53), sobre o “currículo alternativo” de Bantock, podem demonstrar que concepções de currículo apoiadas em diferentes tipos de conhecimento e dirigidas a determinados sujeitos acabam privilegiando saberes diferenciados e reproduzindo a “consagrada oposição platônica entre as raças” ao reservar aos menos motivados na escola um currículo diferenciado.

Um currículo com tal abrangência foi proposto no Parecer CFE n.º 540/77 (CFE, 1984, p. 181) ao apresentar a Educação Artística como um campo que não privilegiava nenhuma das áreas do conhecimento artístico. A valorização global das atividades, sem distinção entre as Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, na verdade acabaria por implantar nenhum conhecimento.

Portando, cabe recordar o questionamento de FORQUIN (1993, p. 53): “mas tudo isso é possível, em nossa civilização, sem o domínio de um certo número de instrumentos cognitivos complexos, sem a aquisição por cada um de um mínimo de cultura científica, histórica, política, sem um mínimo de competências ‘teóricas’?”

Em 1983, em uma pesquisa realizada com professores de educação artística nas escolas públicas de São Paulo, BARBOSA (1998, p. 10) apontou algumas práticas adotadas nas aulas de Educação Artística, “para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade e eles praticavam principalmente o canto coral. Criatividade era definida como autoliberação e organização”. A observação da autora demonstrou que algumas das propostas de ensino de educação artística estavam dirigidas à práticas desprovidas do conteúdo do saber a ser ensinado.

Quanto ao conceito da forma, segundo o ponto de vista de ARNHEIM, em sua obra *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora* (1986), nota-se o predomínio do enfoque psicológico. Apoiado na teoria da Gestalt, o autor elaborou um conceito da forma adotado e bastante difundido no ensino de Educação Artística (1986, p. 90): “a forma sempre ultrapassa a função prática das coisas encontrando em sua configuração as qualidades visuais como rotundidade ou agudeza, força ou fragilidade, harmonia ou discordância. Portanto são lidas simbolicamente como imagens da condição humana”.

A forma seria determinada “não apenas pelas propriedades físicas do material, mas também pelo estilo de representação de uma cultura ou de um artista individual” (ARNHEIM, 1986, p. 130). Por outro lado, BARBOSA (1985b, p. 113) apresentou uma análise sobre as práticas do desenho de observação, considerando alguns argumentos defendidos por ARNHEIM (1986, p.193), como por exemplo: “que todo o ensino deve se basear numa consciência de que a concepção visual do estudante está se desenvolvendo de acordo com seus próprios princípios, e que as intervenções do professor devem ser dirigidas pela exigência do processo individual”.

E, segundo a mesma autora tais argumentos estariam incorporados no sistema de ensino e, portanto, bastaria incentivar os professores a não intervirem nos resultados alcançados pelos alunos.

Para BARBOSA, alguns educadores de arte interpretavam como “emocional” o conjunto dos aspectos oriundos das condições de percepção e representações visuais que na verdade precisavam de outros conteúdos adequados para estabelecer um verdadeiro conhecimento em arte (1985b, p. 76).

Na Indicação 36/73, um enfoque semelhante apresenta-se no trecho do documento (CFE, 1984, p. 212): “pela Estética e História de arte, considera-se o fato estético em si mesmo – em seus condicionamentos, em seu processo, em seus resultados – e em sua lenta e constante evolução que é, afinal, a busca de Formas de Expressão e Comunicação Artística ajustadas a cada época e a cada **circunstância**”. (grifo no original). Tais definições foram disseminadas pelos documentos oficiais e possibilitaram aos professores de arte o uso de conceitos desprovidos de análises impossibilitando a ampliação das discussões das suas aplicações didáticas.

#### 4.1.2 Noções de currículo, matéria e disciplina segundo os Pareceres CFE n.º 4.833/75 CEPSG e n.º 540/77 CEPSG

Segundo o texto do Parecer CFE n.º 540/77, a Educação Artística, a Educação Moral e Cívica, a Educação Física, a Educação Religiosa e os Programas de Saúde (1984, p. 184) não foram definidos como matérias considerando-se a nova acepção do termo adotada pela lei e, tampouco, como disciplinas.

Acompanhando a evolução recente do termo “disciplina” na educação, CHERVEL (1988) afirma que perde a força que o caracterizava após a I Guerra Mundial, tornando-se uma simples rubrica de classificação das matérias de ensino.

A utilização do termo “disciplina”, segundo o autor, seria recente, a partir dos anos sessenta, e com esse uso são os conteúdos de ensino pensados como “...entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda uma realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história” (grifo no original) (CHERVEL, 1988, p. 180).

Ainda, para o mesmo autor, o termo disciplina refere-se àquilo que se ensina: “é um empréstimo do latim *disciplina*, que designa ‘a instrução que o aluno recebe do mestre’ ” (grifo no original) (1988, p. 179).

De acordo com o pensamento de GOODSON (1995, p. 31), a etimologia básica da palavra currículo apresenta um sentido que poderia ser considerado como um curso a ser seguido ou apresentado: “a palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, refere-se a curso (ou carro de corrida)”.

A definição de currículo, segundo a Lei 5692/73, encontra-se no trecho no Parecer CFE n.º 540/77 (CFE, 1984, p. 183), significando o conjunto de todas as experiências que a escola propicia a seus estudantes, “com vistas aos objetivos educacionais implicitamente almejados pelo Artigo 7.º ” e que não devem ficar restritas apenas a um horário ou série determinados.

Para SILVA (2001, p. 12), ao se utilizar uma teoria sobre o currículo, não apenas descreve-se o currículo, o que realmente se faz seria produzir ou criar uma noção particular de currículo. Deve-se, pois manter a atenção no papel ativo da “teoria” na constituição daquilo que esta supostamente descreve.

A grande maioria dos educadores quando da adoção da Lei n.º 5.692/71, aceitava a definição de currículo como “rol de disciplinas de determinado curso” e, conseqüentemente, não compreendia o conceito de currículo, mais abrangente, adotado na nova legislação, o que viria dificultar a implantação dos procedimentos previstos.

O documento apontava uma discrepância entre as propostas apresentadas na Lei n.º 5.692/71 relativas a estes componentes curriculares na dinâmica escolar da maioria dos estabelecimentos escolares, e ainda, considerava que o problema apresentava-se em “termos de planejamento curricular” conforme a análise encontrada no Parecer n.º 540/77 (CFE, 1984, p. 183):

Alguns dos componentes previstos no Artigo 7.º, a Educação Artística, os Programas de Saúde e a Educação Moral e Cívica por exemplo e mais precisamente [sic.] não podem ficar confinados a determinadas limitações da escola antiga. Assumem agora uma abrangência necessariamente maior e um espírito diferente, e não podem permanecer episódicos ou marginais uma vez que são, como já dissemos, elementos basilares da educação comum.

Foi o Parecer n.º 853/71 (BRASIL, 1984, p. 181) que atendendo às disposições do Artigo 4.º, parágrafo 1.º, inciso da Lei n.º 5.692/71, determinou “...as matérias do Núcleo-Comum para os currículos de 1.º e 2.º Graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude e, na oportunidade estabeleceu a doutrina do currículo da Lei n.º 5.692/71”.

Contudo, para o Parecer CFE n.º 540/77, tornou-se imprescindível conhecer “os termos e expressões que correspondem a idéias essenciais”, muitas vezes associadas pelos educadores a antigas noções do próprio conceito de currículo que acabaram prejudicando a compreensão almejada pelo documento.

O mesmo Parecer pretendeu esclarecer o conceito de currículo adotado na Lei 5.692/71, em contrapartida ao conceito presente na maioria das instituições escolares que permanecia apoiado em um “consenso de educadores menos atualizados” (CFE, 1984, p. 182).

Porém, uma análise mais detalhada só foi posteriormente fornecida pelo Parecer n.º 4.833/75 para explicar a terminologia adotada e seus significados, dirigido aos “planejadores de currículo”. Nesse Parecer (CFE, 1984, p. 157), encontra-se uma definição aceita e difundida pelos educadores e, segundo a análise do próprio documento, cuja crítica assim se expressa: “verificamos, entretanto, que o conceito mais tradicional e mais restrito que identifica currículo como rol de disciplinas de determinado curso ou série tem bastante rigidez, encontrando-se, ainda hoje, muito difundido entre nossos educadores”.

O conceito de currículo, adotado pela Lei n.º 5.692/71, evidencia ainda, a intenção de propor maior participação das escolas no processo do ensino (CFE, 1984, p. 182):

No momento em que o currículo seja entendido como algo a ser planejado pelas equipes de cada escola em função dos alunos, da comunidade em que se insere, de seus recursos humanos e materiais; no momento em que a partir de um diagnóstico, objetivos sejam determinados com precisão, conteúdos sejam realmente selecionados e escolhidas as melhores formas de trabalharem esses conteúdos, considerando os objetivos propostos; no momento em que a avaliação da relação ensino-aprendizagem, elemento de controle de qualidade se fizer em função dos objetivos e no momento em que, submetido à contínua avaliação, o currículo for constantemente redigido, será possível admitir esteja em processo a atualização do ensino, preocupação nacional expressa na Lei n.º 5.692/71.

Percebe-se que o texto legal procura destacar a necessidade do planejamento curricular consoante a realidade em que está inserida a escola. Por outro lado, conforme CHERVEL (1988, p. 47), o currículo e a teoria curricular deveriam apresentar forte ligação, considerando-se os estudos curriculares sustentados pela teoria: “A relação atual entre currículo e teoria curricular é algo profundamente alienado.” A dificuldade ocorre, segundo o autor, devido à necessidade de confrontar a teoria com o currículo existente, definido, discutido e realizado nas escolas.

Ainda, para o mesmo autor, freqüentemente as teorias não são curriculares, e sim utópicas, programas não realistas, ou seja, (1988, p. 47): “esta alienação com referência à teoria que parta da realidade indica que nós nos deparamos com problemas fundamentais para a criação de uma política educacional, predominantes que são as teorias curriculares que funcionam como *prescrições*”. (grifo no original)

A mesma preocupação pode-se verificar nas observações de SILVA (2001, p. 14) sobre a adoção das teorias curriculares que, segundo o autor, deveriam primeiramente responder sobre o conhecimento a ser ensinado nas escolas: “qual o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”

Não correspondendo a um campo de conhecimento, nem a uma “matéria” ou a uma “disciplina”, a Educação Artística foi considerada, como já ressaltado anteriormente, uma “preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola” (CFE, 1984, p. 182). Portanto, sem definir contornos sobre o campo do conhecimento em pauta, os documentos legais não responderam a uma questão essencial para a educação, especialmente quando se leva em conta a concepção de SILVA (2001a, p.15) que afirma ser o currículo “o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Além dessa consideração, seria importante enfatizar que a Educação Artística depende da aquisição de conhecimentos em arte.

Portanto, seria conseqüente a crítica de BARBOSA (1995, p. 12) sobre a não exigência de avaliação em arte “porque a educação artística é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5.692”. Seguindo a mesma linha de pensamento, as autoras FERRAZ e FUSARI observaram que a Educação Artística foi tratada de modo indefinido (1993a, p. 38), “...na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer n.º 540/77”.

A interpretação dos documentos segundo as mesmas autoras (1993a, p. 36) foi baseada nos ideais da Escola Nova: “na pedagogia Nova, a aula de Arte era traduzida em possibilidades do aluno exprimir-se subjetivamente e individualmente. ‘*Conhecer significava conhecer-se a si mesmo*; o processo é fundamental, o produto não interessa’”.(grifo no original)

Ainda, conforme as autoras (1993a, p. 37): “no início dos anos 70, concomitantemente ao enraizamento da pedagogia Tecnicista no Brasil, é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar de 1.º e 2.º graus”.

A imbricação entre o enfoque da pedagogia tecnicista e as orientações da Escola Nova causou diferentes conflitos e dividiu as opiniões dos educadores no encaminhamento das aulas de arte. As mesmas autoras apontam mais uma situação conflitante causada pela indeterminação do lugar ocupado pela Educação Artística, segundo os documentos explicativos da lei, (BRASIL, 1984, p. 184): “neste quadro confirma-se a inequívoca importância da Educação Artística, ‘que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses’ ”.

Portanto, o Parecer n.º 540/77 que, segundo as citadas autoras (1993a), foi baseado nos ideais da Escola Nova<sup>121</sup>, propunha a livre expressão e o interesse no processo de trabalho, exigindo por outro lado a definição dos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, características marcantes da pedagogia tecnicista<sup>122</sup>. FERRAZ e FUSARI (1993a, p. 39) ainda afirmam que a intensificação do uso inadequado de livros didáticos de Educação Artística foi causada pela falta de orientação dos professores de Arte.

Entre as propostas da Escola Nova encontram-se a confirmação dos aspectos expressivos, subjetivos e individuais, além da valorização da afetividade em detrimento dos componentes intelectuais da produção e compreensão da obra de arte e da preocupação excessiva com o processo do trabalho. O movimento livre-expressão ou auto-expressão foi uma prática também apoiada nos propósitos dos artistas modernistas e teve, como citado anteriormente, a influência de Anita Malfatti e Mário de Andrade que, apoiados nas idéias de Franz Cizek, organizaram classes de arte para crianças após a Semana de Arte Moderna de 1922.

Segundo as autoras citadas (1993a) foram influentes, no período, as idéias de teóricos como John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (a partir de 1939) e Herbert Read (a partir de 1943) principalmente após a publicação do livro *Educação pela Arte* (1982) no Brasil. As condições de ensino e aprendizagem exigidas pela pedagogia tecnicista estavam baseadas no uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais. Nas aulas de arte era considerado importante o saber construir a partir de aspectos técnicos determinados e do uso de materiais diversificados, sem muito compromisso com as linguagens artísticas.

---

<sup>121</sup> A Escola Nova foi um movimento dirigido à educação, originado na Europa e nos EUA no final do século XIX. No Brasil, as principais influências surgem a partir de 1930, disseminadas pelas aulas das escolinhas de arte nos anos de 50/60 (FERRAZ; FUSARI, 1993b).

<sup>122</sup> Nos EUA surgiu no início do século XX, com influências de Bobbit e Tyler, adotando um modelo tecnocrático. E, no Brasil de 60 a 70, cujo elemento principal foi considerado o sistema técnico de organização da sala de aula e do curso (FERRAZ; FUSARI, 1993b).

Essa ênfase causou a valorização de propostas e atividades divulgadas com apoio de livros didáticos nos anos 70/80 de discutível qualidade conforme afirmaram FERRAZ e FUSARI (1993a, p. 39).

Em relação à avaliação, o Parecer 540/77 afirma que (CFE, 1984, p. 185): “...a verificação da aprendizagem nas atividades que visem especificamente à Educação Artística nas escolas do primeiro e de segundo graus não se harmoniza também com a utilização de critérios formais”.

O mesmo documento alerta que as atividades propostas pela Educação Artística não visavam a formação de artistas, portanto não deveriam, com opções desinteressantes ou divergentes das aptidões apresentadas pelo aluno, realizar qualquer tipo de avaliação (CFE, 1984, p. 185): “...muito menos impedir a promoção de série àquele que não apresente resultados satisfatórios em termos de produto: ‘o desenho feio, a dança canhestra, a representação dissonante do grupo, o canto desafinado no coro’. E isto porque a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados”.

A avaliação não deveria fazer parte da construção de um conhecimento em arte e conforme a proposta do documento, não existiriam condições de realizá-la já que o processo de aquisição do conhecimento estava irremediavelmente ligado à auto-expressão ou a livre-expressão do aluno, ao processo individual, a expressividade e a emoção.

Contudo, deve-se observar ainda que os critérios apresentados no texto e a adoção de conceitos inadequados para qualquer tipo de apreciação, desde que consideravam um provável resultado do aluno como “feio, canhestro, dissonante, desafinado”, ou seja, emitiam apenas um juízo de valor ou de gosto pessoal ao deslocar o foco da aprendizagem para um processo individual, segundo, preconizavam os documentos (CFE, 1984, p. 185). Como propor uma avaliação de um processo considerado individual e espontâneo e no qual o professor não deveria intervir?

A impossibilidade de uma resposta indica uma das seqüelas resultante das propostas oficiais do ensino de Educação Artística. Essa atitude que acabou minando a qualidade do ensino de arte com repercussões que alcançaram nossos cursos de formação de professores. E, cujo alcance iniciado pelo uso exagerado de técnicas artísticas, de livros didáticos sem conteúdos teóricos estende-se até a construção de um conhecimento que não exigiria nem um pensamento reflexivo e tampouco um conhecimento da história da arte. A justificativa da necessidade de arte na educação poderia ser construída reafirmando-se sua relação com a cultura.

Entre diferentes teóricos que apontaram a importância da arte para a educação, preocupamo-nos em encontrar uma relação tecida antes com a cultura e, portanto, considera-se fundamental a reflexão sobre a situação atual do ensino de arte. A fecunda expressão de WILLIAMS (1961), a “longa revolução” precisaria ser lembrada, em contrapartida às relações de dominação e de exploração políticas e culturais que continuam condenando milhares de pessoas a posições subordinadas conforme comentário apresentado por APPLE (1989). Ao concordarmos que a “longa revolução” continuaria avançando, pode-se concluir de acordo com WILLIAMS (1961, p. xi):

We speak of a cultural revolution, and we must certainly see the aspiration to extend the active process of learning, with the skills of literacy and the other advanced communication, to all people rather than to limited groups, as comparable in importance to the growth of democracy and the rise of scientific industry.<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup> Nós falamos da revolução cultural, e deveríamos certamente ver estas aspirações estendidas ao processo ativo do ensino, com as habilidades da instrução e de outros avanços da comunicação para todas as pessoas, em vez de apenas para grupos limitados, como um fato de comparável importância para o crescimento da democracia e o surgimento da indústria científica.

Não se pode ignorar que o desenho foi considerado um conhecimento válido para ser transmitido via escola e que sua permanência consolidou-se com a fundação da Escola de Ciências, Artes e Ofícios <sup>124</sup> no Rio de Janeiro marcando os primórdios do ensino superior de arte no País. E a inclusão do ensino de desenho nos currículos das escolas primárias e secundárias ocorreu a partir do século XVIII.

Concordando com SILVA (1992), seria importante identificar conhecimentos, valores e habilidades que foram considerados verdadeiros e legítimos numa determinada época e a forma pela qual essa validade e legitimidade foram estabelecidas.

Ao considerar-se o desenho uma disciplina de fundamental importância no Curso de Artes Plásticas da Faculdade de Artes do Paraná, um curso de formação de professores para o ensino de arte, deve-se iniciar um processo de descoberta de como este conhecimento foi considerado válido e de que forma esta legitimidade foi estabelecida. Os processos de mudança e transformação que viriam influenciar o ensino de desenho só poderiam ser compreendidos considerando-se a revolução democrática, a industrial e a cultural que ocorreram no final do século XVIII como processos interdependentes.

A arte tornou-se uma condição imprescindível para compreender a vida, mesmo porque não se deveria distinguir as atividades ordinárias como aquelas não criativas, mas, ao contrário estender a criatividade a todas as atividades humanas e cotidianas (WILLIAMS, 1961).

---

<sup>124</sup> O Decreto de 12 de agosto de 1816, assinado por D. João VI, criou a Escola, que começou a funcionar com a denominação de Academia Imperial de Belas Artes. A diversidade da designação não foi apenas nominal, mas refletiu uma mudança de conteúdo e programas. O mesmo Decreto fixou os salários dos professores e funcionários contratados por seis anos. Entre os artistas e artífices contratados estavam Joachim Lebreton (1760 – 1819), Jean Batista Debret (1768 – 1848) e Nicolas Antoine Taunay (1768 – 1824).

A importância da inclusão do ensino de arte nos currículos das escolas de 1.º e 2.º graus, e o seu papel na formação adequada dos professores dos cursos de licenciatura em Educação Artística para o desempenho de suas funções torna-se perceptível na concepção de WILLIAMS (1961, p. 37):

The solution is not pull at down to the level of other activity as this is habitually conceived. The emphasis that matters is that there are, essentially, no ordinary activities, if by 'ordinary' we mean the absence of creative interpretation and effort. Art is ratified, in the end, by the fact of creativity in all our living.<sup>125</sup> (grifo no original)

Portanto, seria fundamental para o arte-educador compreender a capacidade de exercer o ato criativo de uma forma tão natural quanto comer, dormir ou até sonhar, que também vai ao encontro das condições propostas por DERDYK (1989).

Porém, em função do afastamento do educando em relação ao desenho, devido ao sistema educacional e a outras questões tecnológicas, sociais, políticas e culturais, este potencial permanece inexplorado e de acordo com MASSIRONI (1982, p. 12): “o desenvolvimento da informática representa outra razão para a importância em compreender e clarificar a função do desenho, se considerar que grande parte das informações vem a ser elaborada e transmitida de forma gráfica”.

---

<sup>125</sup> A solução não é empurrar a arte para baixo, ao nível de outras atividades sociais habitualmente concebidas assim. A ênfase que interessa é aquela que não há, essencialmente, nenhuma atividade comum, se por comum entendemos uma ausência de interpretação criativa e esforço. A arte é reificada no final, pelo fato de que a criatividade está em toda a nossa vida (1961, p. 37).

#### 4.1.3 O primeiro currículo do Curso de Educação Artística, Habilitação Artes Plásticas da FEMP

O curso de Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas na FEMP<sup>126</sup>, foi organizado sob regime seriado e com duração de 2.540 horas aula. Conforme a análise realizada pela Comissão Verificadora<sup>127</sup> do Conselho Federal de Educação, o currículo do Curso de Educação Artística<sup>128</sup> acompanhava a Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71 (BRASIL, 1984, p. 44).

Além disso, o Curso atendia perfeitamente aos requisitos mínimos da Resolução 23/73 (CFE, 1984, p. 94). Assim, o currículo pleno foi constituído pelo desdobramento das disciplinas do currículo mínimo, seguindo a Resolução 23/73 que determinava, conforme o texto do Artigo 3.º (CFE, 1984, p. 94):

O currículo mínimo do curso terá uma parte comum a todas as habilitações, suficiente em termos de conteúdo para a habilitação geral e uma parte diversificada em função das habilitações específicas, ambas suscetíveis de acréscimos a [sic.] nível de currículo pleno.

O MEC e as Secretarias de Educação eram responsáveis pela elaboração dos guias curriculares, restando às instituições aplicá-los sem muitas possibilidades de alterações. Portanto, o currículo mínimo determinou as disciplinas que deveriam ser incluídas ou não, conforme a duração da Licenciatura, Curta ou Plena, funcionando como uma padronização para todos os cursos de Educação Artística no País.

---

<sup>126</sup> A Faculdade de Educação Musical do Paraná surgiu com a transformação do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, segundo a Lei Estadual n.º 5.465 (PARANÁ, 1967).

<sup>127</sup> As condições de funcionamento do curso tinham sido relatadas pela Comissão Verificadora, designada pela Portaria n.º 120 de 28 de maio de 1979, do Conselho Federal de Educação.

<sup>128</sup> Ver *Anexos*: Currículo do Curso de Educação Artística, Habilitação Artes Plásticas, Licenciatura Curta de 1.º Grau. Período de vigência 1973 - 1978.

A abrangência das disciplinas do currículo mínimo<sup>129</sup> da Habilitação em Artes Plásticas<sup>130</sup> foi especificada apresentando uma Parte Comum: Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas; Estética e História de Arte; Folclore Brasileiro, Formas de Expressão e Comunicação Artística. Em sua Parte Diversificada apresentava: Evolução das Artes Visuais; Fundamentos da Linguagem Visual; Análise de Técnicas e Materiais Expressivos; Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais.

No currículo mínimo proposto, a disciplina Formas de Expressão e Comunicação Artística I (Desenho) era ministrada no 1.º semestre do curso de Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas e apresentava como conteúdo o Desenho Artístico.

Infelizmente, a Habilitação em Desenho não foi incluída entre as habilitações oferecidas pela Faculdade de Educação Musical do Paraná. Porém, pode-se observar que as disciplinas especificadas pelo Conselho Federal de Educação para a Habilitação em Desenho, conforme determinação da Indicação CFE n.º 36 de 7 de agosto de 1973 (BRASIL, 1984, p. 211), foram as seguintes: Evolução das Técnicas de Representação Gráfica; Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Perspectiva); Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Mecânico, Topográfica, Arquitetônico e de interiores); Técnicas Industriais e Introdução ao Desenho Industrial. Entre as disciplinas especificadas para as Habilitações em Artes Plásticas e em Desenho, tornou-se preponderante o enfoque utilitário dado ao ensino de Desenho, seguindo os princípios da Habilitação em Desenho que, provavelmente, pretendia desenvolver habilidades dirigidas para uma futura profissionalização dos alunos.

---

<sup>129</sup> Ver Indicação CFE n.º 36, de 7 de agosto de 1973. Mínimos de conteúdos e duração do curso de licenciatura em educação artística. In: RAMA, Leslie Maria José da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos (org.). **Educação e Ensino Artísticos**. Legislação Básica. São Paulo: SE/CENP, 1984. v.1

<sup>130</sup> Ver Resolução CFE n.º 23 de 23 de agosto de 1973. Sobre o curso de Educação Artística. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos (org.). **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, 1984. v.1

E, ao mesmo tempo, garantir aos professores efetivos de desenho geométrico a continuidade deste ensino (BARBOSA, 1984). Esse enfoque técnico vai direcionar o aprendizado inclusive na habilitação em Artes Plásticas, apoiado na disciplina Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais.

Pode-se verificar na própria Indicação CFE n.º 36/73 que o ensino de Desenho na Habilitação em Desenho foi considerado em função de seu aspecto utilitário, embora não deixasse de lado o objetivo artístico do curso, segundo o texto apresentado (CFE, 1984, p. 211):

Originariamente um meio expressivo, o Desenho foi mais tarde utilizado como instrumento de raciocínio especial e de representação técnica das formas bi e tridimensionais: Geometria Descritiva, Desenho Geométrico. Não se desvinculou, porém, do mundo da expressão e da criatividade; apenas ajustou-se às novas condições.

Em 1967, já existia no Paraná uma demanda de técnicos e de professores capacitados em Desenho como confirmaram os dados coletados e apresentados ao Conselho Estadual de Educação. Essa pesquisa demonstrou que 75% dos estabelecimentos de ensino incluíam Desenho em seus currículos, embora os professores não fossem qualificados adequadamente. E, segundo a mesma avaliação, do total dos professores de Desenho em exercício, 92,3% não possuíam curso específico da matéria e apenas 7,7% eram licenciados (CEE, 1967, p. 57).

Na época, a Casa Alfredo Andersen, órgão do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura, consultou o Conselho Estadual de Educação, solicitando autorização para criar um Curso para Formação de Professores de Desenho.

Ainda assim, a FEMP não chegou nem a considerar a criação de uma Habilitação em Desenho entre as habilitações ofertadas pela instituição. Por outro lado, o Parecer CEE n.º 117/67<sup>131</sup> reafirmou a necessidade de um Curso de Desenho e apontou a conveniência de sua criação para formação de professores desta disciplina no ensino médio, sugerindo que a decisão da instalação de um novo curso caberia à Secretaria da Educação e Cultura.

Na década de 1970, tendo em vista as disposições da LDB n.º 5.692/71 (BRASIL, 1984, p. 44), o Curso de Licenciatura em Música da FEMP foi transformado no Curso de Educação Artística com Habilitação em Música e em Artes Plásticas. Após a implantação da Habilitação em Artes Plásticas, o currículo<sup>132</sup> em vigência na Instituição, a partir de 1976, relacionava as seguintes disciplinas do currículo mínimo<sup>133</sup>: Estética e História de arte; Folclore Brasileiro; Fundamentos da Expressão e Comunicação Artística; Formas de Expressão e Comunicação Artística; Estudos dos Problemas Brasileiros; Educação Física; Análise e Exercícios de Materiais Expressivos; Evolução das Artes Visuais; Fundamentos da Linguagem Visual; Técnicas de Expressão e Comunicação Visual.

O currículo mínimo deveria apresentar uma parte comum a todas as habilitações segundo determinava o Art.º 3.º da Resolução CFE n.º 23/73 (CFE, 1984, p. 94). A disciplina Formas de Expressão e Comunicação Artística I (Desenho) ministrada no 1.º semestre do curso de Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas na FEMP, apresentava como conteúdo o Desenho Artístico.

---

<sup>131</sup> O Parecer CEE n.º 117/67 considerou que o curso de Licenciatura em Desenho poderia ser criado como um novo curso na Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

<sup>132</sup> O currículo foi aprovado pelo Parecer CEE n.º 4.526 (CEE, 1984, p. 211),

<sup>133</sup> Ver *Anexos*: Currículo do Curso de Educação Artística, Habilitação Artes Plásticas, Licenciatura Curta de 1.º Grau. Período de vigência 1973 - 1978.

A mesma disciplina segundo a LDB n.º 5.692/71 deveria ser “ministrada com uma visão integrada do fenômeno artístico” (BRASIL, 1984, p. 95). Porém, esta disciplina estava limitada ao ensino de Desenho e adotava, muitas vezes, como proposta de ensino a exploração de materiais e técnicas expressivas, vinculando o ensino de arte com uma aprendizagem voltada para a comunicação visual. O ensino de Desenho na disciplina Formas de Expressão e Comunicação Artística I nos cursos de Educação Artística apresentou como principal enfoque o aspecto utilitário do Desenho.

Na década de 1970, o interesse pelo Desenho no ensino de 1.º grau foi incentivado, principalmente devido a sua identificação com o Desenho Geométrico e, segundo BARBOSA (1995), os mesmos métodos e os conteúdos utilizados no ensino de arte desde o século XIX, continuaram sendo adotados e divulgados até o início do século XX.

Assim sendo, uma análise das relações culturais que influenciaram as principais metodologias do ensino de arte no período compreendido entre a chegada da Missão Francesa<sup>134</sup> e o início do Modernismo no País tornou-se indispensável para a compreensão do ensino de arte e seu desenvolvimento até os dias atuais, pois, conforme a mesma autora (1995, p. 11), “...especialmente a década de 70, foi o período da História da Educação Brasileira em que a preocupação com o ensino de arte (concebida como Desenho) se nos apresenta como mais extensa e mais aprofundada”.

---

<sup>134</sup> O Decreto de 12 de agosto de 1816, assinado por D. João VI, criou a Escola de Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro. A escola iniciou suas atividades em 1824 e com a denominação de Academia Imperial de Belas Artes.

## 5 CONSTRUÇÃO DO SABER A SER ENSINADO

Segundo SILVA (2001b, p. 64), o currículo como o espaço de conhecimento torna-se a expressão dessas concepções do que constitui o conhecimento construído de modo fundamentalmente realista. Porém, nessa concepção o currículo não seria nada além de um repertório desses elementos, ou seja: “cabe à didática, à metodologia, à pedagogia, encontrar a melhor maneira de transmitir esse repertório estático, morto, de elementos da realidade descobertos, refletidos, espelhados pelo conhecimento”.

Nesse contexto, caberia retomar o conceito de “transposição didática” proposto por CHEVALLARD (1991), que em sentido restrito designaria a passagem do saber acadêmico ao saber a ser ensinado. Os saberes que fazem parte do currículo foram produzidos de diferentes maneiras e podem ser classificados, segundo o mesmo autor, em saberes acadêmicos e saberes a serem ensinados.

Na passagem do saber sábio ou acadêmico ao saber a ser ensinado surgem as modificações necessárias que tornam possível a aprendizagem. Mesmo que, em muitas vezes, o saber a ser ensinado encontre-se deverás modificado e, em poucos anos, transforme-se em uma imensa quantidade de elementos tomados do saber acadêmico, com total descontextualização dos significados ou com uma recontextualização em um contexto diferente (CHEVALLARD, 1991).

O saber sábio ou acadêmico seria o saber produzido, reconhecido pela comunidade científica especializada e inserido na produção social do conhecimento. Por sua vez, o saber a ser ensinado pode ser constituído pelos fatos, acontecimentos, vocabulário, conceitos, categorias e pelo saber fazer, como os exercícios e problemas práticos de uma determinada disciplina. Portanto, concorda-se com o autor (1991), na afirmação de quando o professor intervém para escrever uma variante local do texto do saber, em geral, denominado de curso (realizar o texto do saber adotando suas próprias palavras) já faz algum tempo que a transposição didática foi iniciada.

Segundo o mesmo autor (CHEVALLARD, 1991), o professor torna-se responsável pela redação do texto do saber e, embora sob a aparência de uma eleição teórica, o professor não escolhe, por que não tem poder de escolher. Retém o processo do único momento que sabe, encapsulado, a redação do texto de saber - a qual, previamente, nesta etapa (realizado sob forma de manual ou de notas de professor) não é mais do que um “metatexto” e não está escrito em nenhuma parte (1991, p. 21).

Pode-se acrescentar que o saber a ser ensinado, além dos fatores internos relacionadas ao professor, dependeria de fatores externos, constituídos pela documentação oficial, como os programas, as diretrizes e os pareceres produzidos nas diversas instâncias no sistema de ensino, diferenciando, portanto, do saber acadêmico, desde sua origem.

Desta maneira, a construção do currículo produzido no sistema de ensino torna-se possível pela reunião dos sistemas didáticos, constituída pelo conjunto diversificado dos dispositivos (guias, programas, diretrizes etc.) que procuram garantir um sistema didático. Portanto, pode-se considerar o currículo conforme a análise apresentada por SILVA (2001b, p. 22):

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e de outro, saberes subordinados, relegados e desprezados.

Neste contexto, realizou-se um primeiro recorte com base nos saberes a serem ensinados representados pela documentação oficial e apresentados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná que determinaram as diretrizes curriculares do ensino de 1.º e 2.º graus direcionado à Educação Artística, incluindo também os pareceres e demais documentos de interesse dirigidos ao curso de formação de professores na Faculdade de Artes do Paraná.

## 5.1 ARTE E CULTURA NA CONSTRUÇÃO DO SABER

Conforme a análise e interpretação da herança intelectual, imaginativa e sentimental, apresentada por WILLIAMS (1969) no livro *Cultura e Sociedade*, foi possível para uma nova geração compreender e rever a sua própria cultura. E, de acordo com o autor foi a partir de Coleridge que se originou o conceito de cultura, no pensamento inglês do século XVIII, com a utilização da palavra “cultivation” que significava “uma condição geral, um estado ou hábito” do espírito (1969, p. 81).

Contudo, para FORQUIN (1993, p. 33), a reflexão sobre a cultura fornecida por WILLIAMS (1969) e por outros escritores ligados ao socialismo, desde o século XIX, inscreve-se num contexto de adesão aos ideais modernos da democracia, trazendo “uma contribuição decisiva ao desenvolvimento da reflexão sobre os fatores culturais e sociais da educação”.

E, para compreender-se adequadamente o significado da palavra “cultura”, seria necessário antes analisar seu uso, os problemas e as questões aos quais esteve relacionada no contexto em que se deram as transformações da sociedade Inglesa moderna, segundo uma nova elaboração do conceito de cultura, proposto por WILLIAMS em *The Long Revolution* (1961).

O conceito de cultura esteve inicialmente relacionado às definições da palavra “indústria”. As modificações das últimas décadas de século XVIII transformaram o conceito da palavra “indústria” em um substantivo coletivo, que passou a significar um conjunto de empresas fabris e produtivas, além das atividades gerais. Foi Adam Smith, no livro *The wealth of nations* (1776) quem aplicou pela primeira vez, a palavra “indústria” com este significado.

O significado da palavra “arte” sofreu diversas transformações em sua trajetória. Inicialmente considerada uma habilidade, correspondeu a um tipo particular de verdade, “a verdade imaginativa”, e o artista a um particular tipo de indivíduo até o final do século XVIII.

Ainda, segundo WILLIAMS, (1961, p. 18): “Essas mudanças ocorreram no mesmo período de tempo de outras transformações, registrando uma notável alteração de idéias quanto a natureza e o propósito de arte e quanto a suas relações com outras atividades humanas e com a sociedade como um todo.”

O vocábulo “cultura”, no século XIX, passou a significar “um estado geral ou disposição de espírito relacionado com a idéia de perfeição humana”. Portanto, cultura seria o vocábulo que melhor representaria as mudanças do campo, com toda a complexidade e desenvolvimento histórico na estrutura de seus significados, já que seu sistema de referência alarga-se em função de um movimento amplo, gerando idéias e sentimentos (WILLIAMS, 1961).

Segundo FORQUIN (1993, p. 34) o pensamento de WILLIAMS (1961) sobre cultura discutiu os mecanismos da memória coletiva que possibilitam conservar vivos certos aspectos da herança do passado identificando então, os processos da “tradição seletiva”, ao longo dos quais foi construída a memória cultural de um grupo ou de um país e, embora sejam processos de extrema complexidade, acabam por interessar aos teóricos e sociólogos em educação.

Ao concordar-se com FORQUIN (1993, p.34) na aceção de que “efetivamente, uma sociedade constrói seu passado em função dos conflitos atuais que a atravessam”, retomando a idéia de WILLIAMS (1961), para quem não se pode entender o processo de mudança no qual seriam todos envolvidos, limitando-se a pensar a revolução democrática, a industrial e a cultural como processos separados.

Compreende-se, a partir do pensamento do mesmo autor, que todo o modo de vida, moldado pelas comunidades, difundido na direção das organizações e contido na educação, além da estrutura da família, para o status da arte e do entretenimento, continua sendo profundamente afetado pelo progresso e pela interação da democracia e da indústria e, pela extensão das comunicações.

Esta profunda revolução cultural seria, portanto, em larga parte uma das mais significantes experiências de vida e vem sendo interpretada e mesmo combatida, de várias e complexas maneiras, no mundo das artes e das idéias. Portanto, quando se tentou correlacionar as mudanças desta espécie com as mudanças cobertas pelas disciplinas políticas, econômicas e das comunicações então, pode-se descobrir algumas das mais difíceis e também das mais importantes questões humanas (WILLIAMS, 1961).

Mas, ao retomar a expressão “*the long revolution*”, de WILLIAMS (1961), comentada por APPLE (1989) não se pode esquecer as relações de dominação e exploração, políticas e culturais que condenam milhares de pessoas a ocuparem posições subordinadas.

Portanto, possibilitar a compreensão da vida e da sociedade de maneira diferente àquela proposta pelos grupos dominantes, problematizando o fato das instituições culturais, econômicas e políticas corporificarem relações de dominação e subordinação, transformaria o próprio ato de ler, tornando-o um ato criativo (APPLE, 1989, p. 13).

WILLIAMS (1961), depois de completar sua análise sobre as mudanças que ocorreram na concepção da arte entre o final do século XVIII e o início do século XX, propôs adotar a “idéia criativa” como um termo chave para discutir cultura, uma discussão que deveria ser centrada nas relações entre arte e aprendizagem e com todo o complexo das atividades determinado pela própria sociedade.

Por outro lado e de acordo com FORQUIN (1993), não se pode ensinar verdadeiramente se não algo verdadeiro ou válido aos próprios olhos. A importância da natureza dos conteúdos a serem ensinados levaria a um profundo questionamento do processo pedagógico. Essa crítica sobre os conteúdos relaciona-se à crise da educação, instalada a partir da década de 1960. E, FORQUIN (1993, p. 9) argumenta a esse respeito que a “...noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora”.

Posteriormente, entre as décadas de 1970 e 1980, outros enfoques teóricos apareceram, porém muitas vezes a mudança causada apenas escondeu os problemas fundamentais da educação e, concordando com FORQUIN (1993, p. 10) o pensamento pedagógico contemporâneo não deveria distanciar-se “de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas sob pena de cair na superficialidade”.

Sendo por isso que o autor (1993) insiste em que o termo “cultura” necessita de um esclarecimento léxico de seu emprego, já que em seu espectro semântico ocorre uma tensão entre seus dois pólos que se contrapõem, o individual e o coletivo ou o normativo e o descritivo e ainda entre uma ênfase universalista e uma ênfase diferencialista.

Ao tratar-se da função da transmissão cultural da educação pode-se emprestar o conceito de FORQUIN (1993, p.12) para a palavra “cultura”: “Essencialmente, um patrimônio do conhecimento e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo”.

Vale destacar que sempre se realiza uma seleção e uma reelaboração dos conteúdos da cultura com a finalidade de transmiti-los às novas gerações (FORQUIN, 1993). Em uma reflexão sobre a educação e a cultura, deve-se lembrar que ao realizar um empreendimento educativo, a sua justificativa estaria na responsabilidade em transmitir a experiência humana considerada como cultura.

Portanto, para o autor (1993, p. 16), a educação escolar não estaria limitada à realização de uma escolha dos saberes a serem ensinados, pois seria necessário transformá-los de maneira adequada para possibilitar a sua transmissão e assimilação pelas novas gerações, ou seja, “...entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de estruturação ou de ‘transposição didática’ ”.

Pode-se considerar que a importância da “transposição didática” encontra-se na construção da ponte entre “os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento” e os modos de pensamento da escola, formando uma espécie de “cultura escolar”, que escapa do espaço escolar, tecendo complexas séries de relações com outras dinâmicas culturais (FORQUIN, 1993, p. 17).

Esta idéia da “transposição didática” discutida por FORQUIN (1993) foi aprofundada e apoiada com a contribuição direta de CHEVELLARD (1991) e, em muito contribuiu para definir um recorte sobre as condições da constituição do saber no ensino de desenho.

Para FORQUIN (1993, p. 168), a cultura seria tudo o que constitui o objeto mesmo do ensino, “seu conteúdo substancial e sua justificação última”. E, considerando que o ato de ensinar possibilita ao indivíduo aceder a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal desejado, torna-se importante destacarmos, segundo o mesmo autor, que (1993, p. 168):

Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura - no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz - certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto.

Os conteúdos cognitivos e simbólicos, extraídos da cultura e a maneira pela qual a educação apropria-se destes elementos, selecionando-os, organizando-os para possibilitar uma transmissão no contexto escolar, faz com que se privilegie “na cultura transmitida os aspectos mais constantes, mais universais, mais incontestáveis” (FORQUIN, 1993, p. 171).

Para compreender o que se entende por “cultura escolar”, pode-se emprestar a definição do mesmo autor, exposta nos seguintes termos (1993, p. 167): “...o que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberativa no contexto das escolas”.

O enfoque da “transposição didática” vinculado a essa atividade seletiva apontaria para a principal preocupação da análise desta dissertação e será tratado com maior aprofundamento na seqüência proposta de desenvolvimento do trabalho.

Assim, a construção deste recorte no ensino do desenho escolheu um eixo de compreensão dos saberes, considerando as alterações e mudanças dos elementos constitutivos, da constituição final do saber a ser ensinado na “transposição didática” até as condições de compatibilidade entre esse mesmo saber ensinado e o saber acadêmico (CHEVELLARD, 1997). Essa possibilidade de construção encontra-se apoiada nas análises da cultura realizadas por WILLIAMS (1961, 1969) e FORQUIN (1993). E, segundo o pensamento de FORQUIN (1993, p. 165), o conceito de educação seria inseparável do conceito de valor, “de uma ordem e de uma escala de valores”, ou seja:

Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor (worth while), não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las (como se vê por exemplo no caso da arte); ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (mesmo que esta superioridade seja apenas relativa) de realização.

Pode-se, portanto, pensar a educação em um panorama ligado ao ensino e à prática de arte, dentro de um valor intrínseco do próprio fato educativo e do valor intrínseco da própria arte. FORQUIN (1975) apresentou, em um texto dirigido ao ensino da educação artística, as principais finalidades da “educação estética”. Esclarecendo sua importância para a aquisição de uma consciência exigente e ativa em relação à qualidade da vida cotidiana e do ambiente.

A “educação estética” torna-se necessária para o desenvolvimento global do indivíduo, obtido com o uso de formas diversas e complementares e, pelas atividades expressivas e criativas com a expansão da sensibilidade. O significado da “educação estética” foi apresentado por FORQUIN (1975, p. 22):

Que la educación estética no queda librada a las exclusivas virtudes “instauradoras” del azar, el dejar hacer y la no-intervención sino que, por el contrario, supone el empleo de métodos pedagógicos específicos, progresivos y controlados que son los únicos capaces de producir la “alfabetización” estética (plástica, musical, etc.) sin la cual toda expresión queda impotente y toda creación es ilusoria.<sup>135</sup>

Valendo-se de raciocínio análogo, READ (1982, p. 20) preconizou também uma “educação estética”, ou seja, “a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e finalmente, a inteligência e o raciocínio do indivíduo humano”.

Portanto, na análise proposta por READ (1982), a educação estaria relacionada ao processo de individuação e de integração do indivíduo na sociedade, propondo a reconciliação do singular individual com a unidade social.

---

<sup>135</sup> Que a educação estética não fica livre às exclusivas virtudes “instauradoras” do acaso, ao deixar fazer e à não intervenção senão que, pelo contrário, supõe o emprego de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, que são os únicos capazes de produzir a “alfabetização” estética (plástica, musical etc.) sem a qual toda expressão fica impotente e toda a criação é ilusória.

Sendo o objetivo geral da educação encorajar o desenvolvimento daquilo que seria individual, harmonizar a individualidade com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence. Confirmando que, de acordo com as propostas do mesmo autor, o lugar de arte na educação dependeria do valor que lhe foi atribuído no currículo normal e do reconhecimento da história de arte na cultura geral.

Portanto, o significado da “educação estética” adotado por ambos os autores, FORQUIN (1975) e READ (1982) apontaria para uma mesma direção, a percepção humana e os sentidos, importantes para o desenvolvimento global, da inteligência e do raciocínio do indivíduo. Desse modo, qual seria atualmente o lugar da arte nos currículos propostos para o ensino de 1.º e 2.º graus e, também, no ensino de 3.º grau, nos cursos de formação de professores de educação artística?

Para discutir o lugar de arte na educação e o reconhecimento da história da arte na cultura geral, retomando uma das categorias expostas por WILLIAMS (1961), a partir das teorias da “imitação” e da “criação”, que seriam melhor compreendidas como tentativas de denominar as duas áreas, a realidade e a arte. Em um primeiro caso, a Arte poderia ser considerada uma “imitação” da realidade, conseqüentemente, seria valorizada como uma forma de aprendizado ou memorização, mas, por outro lado, poderia ser rebaixada como uma reprodução de segunda mão. Ou, em um segundo caso, a Arte poderia ser considerada uma “criação” e, portanto, valorizada como revelação ou transcendência, mas em contrapartida, diminuída com um significado de fantasia ou imaginação (1961, p. 19).

Estes dois pontos de vista, ao serem contrapostos, criam uma dualidade fundamental, a separação de arte e da realidade, ou do ser humano e do mundo. Portanto, para o autor (1961), ao se utilizar o atual conhecimento sobre a percepção, pode-se abrir um caminho que acabaria com esta situação, transformando totalmente a maneira de pensar sobre a arte.

Impossível separar a realidade experienciada pelo ser humano e considerar ao mesmo tempo, que suas próprias observações e interpretações não façam parte, pois, as experiências humanas objetivas e subjetivas, podem ser consideradas como um processo inseparável. A importância da arte estaria, pois, na capacidade de transferir a “experiência artística” para os outros (WILLIAMS, 1961, p. 34). E, conforme o autor, uma experiência ativamente recriada não apenas permitiria a contemplação ou a recepção passiva, mas, também, uma resposta aos significados através da vivência real, àqueles para os quais a “experiência artística” foi oferecida. Assim, a arte poderia ser considerada como um processo criativo ímpar, dentro de todos os processos humanos criativos, das invenções e das comunicações e, portanto, pode-se redefinir o *status* de arte e encontrar significados para unir a arte a vida social comum.

E, concluindo segundo o mesmo autor (1961, p. 37):

So powerful has been the tendency to exclude art from serious practical concerns, that, in natural mood of defense, the claim that art is special and extraordinary has been urgent and even desperate; even the question this produces reactions of extreme violence, from those who are convinced that they are the sole defenders of art in a hostile world.<sup>136</sup>

A solução, para WILLIAMS (1961), não seria aceitar a separação entre a arte e a experiência comum, pois, tudo o que se vê, ou se faz, a estrutura total de relacionamentos e instituições, depende, finalmente, de um esforço de aprendizagem, descrição e comunicação.

---

<sup>136</sup> Tão poderosa tem sido esta tendência de excluir a arte dos conceitos sérios e práticos, gerando um comportamento defensivo natural, que a reivindicação de que a arte é especial e extraordinária tem sido urgente e mesmo desesperada; mesmo por que, esta questão produz reações de extrema violência, daqueles que estão convencidos que são os únicos defensores da arte em um mundo hostil (1961, p.37).

A arte seria um meio mais preciso de significar a “criação”. Então a distinção entre a arte e a vida comum e, a designação de arte como atividade não prática e secundária (atividades de tempo livre), foram apenas alternativas originadas pelo mesmo erro. Para o autor, toda a atividade dependeria de respostas aprendidas compartilhando descrições, portanto não se poderia colocar a arte em um lado da linha e o trabalho do outro lado e, tampouco, submeter à divisão entre “Homem estético” e “Homem econômico”.

Pode-se concordar com a definição de SILVA (2001b), para quem também o currículo seria um campo de produção e criação de significado e, tal como a cultura, funciona como uma zona de produtividade que não deveria ser desvinculada do caráter social dos processos e práticas de significação. As relações sociais não seriam consideradas simplesmente relações sociais e, sim, relações de poder em um campo contestado. Portanto, segundo o autor (2001b, p. 27), “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos”.

## 5.2 NOOSFERA E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DO SABER ACADÊMICO AO SABER A SER ENSINADO

Todo projeto social de ensino e aprendizagem poderia ser constituído pela relação dialética entre a identificação e a designação de conteúdos dos saberes acadêmicos como conteúdos dos saberes a ensinar. Os conteúdos dos saberes a ensinar aparecem de maneira explícita nos programas ou implicitamente em função da tradição de interpretação dos próprios programas e tornam-se, muitas vezes, verdadeiras criações didáticas (CHEVALLARD, 1991, p. 45).

Após a seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis, seria necessário realizar todo um trabalho de reorganização e reestruturação, ou seja, de “transposição didática”, conforme demonstrou CHEVALLARD (1991), sem esquecer a importância dos dispositivos mediadores (manuais, materiais didáticos, exercícios etc.) que vão constituir “a base e o solo de toda a vida intelectual, científica ou artística fecunda” de acordo com FORQUIN (1993, p. 17).

Portanto, esta análise das propostas e diretrizes curriculares, para o ensino da Educação Artística (1.º e 2.º graus) pode contribuir para o entendimento dos conteúdos do saber a ensinar em Arte. A mesma análise também pretende permitir a compreensão do ensino de Desenho na disciplina de Desenho Artístico do curso de Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas da FAP, aliado ao resultado das análises de algumas das indicações bibliográficas apresentados nos Ementários e Conteúdos Programáticos<sup>137</sup> dirigidos à disciplina de Desenho Artístico.

Em suma, concordando com CHEVALLARD (1991), percebe-se que a distância do objeto de saber ao objeto de ensino torna-se imensa e, muitas vezes, os conteúdos dos saberes a ensinar tornam-se verdadeiras criações didáticas.

---

<sup>137</sup> Ver Anexos: **Ementários e conteúdos programáticos das disciplinas: Desenho Artístico I, Desenho Artístico II, Desenho Artístico III.** Curso Educação Artística. Habilitação em Artes Plásticas. Departamento de Artes Visuais. Curitiba, 1996 e 1998.

Os manuais de ensino de desenho apresentam-se como dispositivos mediadores dos conteúdos dos saberes e estão profundamente ligados ao trabalho de reorganização e reestruturação, contribuindo significativamente para o processo da “transposição didática”. A necessidade desta “transposição” produz uma “cultura escolar” constituída pelos saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares (FORQUIN, 1993).

Os valores sociais e econômicos seriam previamente inseridos no projeto das instituições, no corpo formal do conhecimento escolar, preservado em currículos, modos de ensino, padrões e formas de avaliar. Portanto, não podem ser consideradas as pesquisas realizadas sobre o currículo como atividades científicas neutras sem incorrer no risco de aceitar uma séria distorção das relações sociais envolvidas nos estudos curriculares. O currículo, tal como a cultura, não podem ser desvinculados do caráter social dos processos e das práticas de significações conforme analisou SILVA (2001b, p. 21), pois, “cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais”.

Foi neste contexto, que se realiza um primeiro recorte com base nos saberes a serem ensinados representados pela documentação oficial (guias, pareceres, diretrizes curriculares etc.) e destacando dois momentos importantes para o ensino da Arte: o período de implantação da Lei n.º 5.692/71 e, o período marcado pelas discussões sobre democratização da educação e o currículo que antecederam a aprovação da Lei n.º 9.394/96. No primeiro momento, a obrigatoriedade do ensino de arte possibilitou criar e regularizar os cursos superiores de licenciatura em Educação Artística e definir o primeiro currículo estabelecido pela Indicação CFE n.º 36/73, apenas em 1973. Interessante destacar que a organização curricular proposta pela Lei n.º 5.692/71 relacionava matérias, áreas de estudos, disciplinas e atividades e foi esta divisão curricular que indicou a seleção e a definição dos conteúdos dos saberes a serem ensinados.

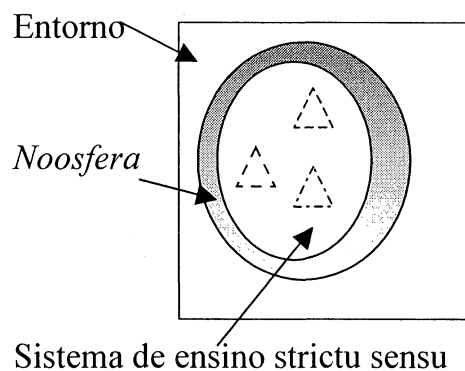
E, no segundo momento, na década de 1990, quando a exclusão foi apontada como um dos graves problemas do sistema de ensino brasileiro, as propostas indicavam uma nova perspectiva para a organização curricular possibilitando transformar o conhecimento em conteúdo curricular com o intento de alcançar uma escola democrática. Percebe-se os compromissos explicitados e assumidos nas indicações dos documentos oficiais, produzidos no início da década de 1990, que consideravam a contribuição da educação necessária para uma sociedade mais justa e garantindo o acesso ao conhecimento (SME/DE, 1991).

Em seguida, pretende-se compreender a construção da disciplina de Desenho Artístico, no curso de licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas ministrado pela FAP. E, de que maneira pode-se analisar, no campo da pesquisa, as condições de compatibilidade do saber a ser ensinado com a utilização dos livros *Desenho Artístico* (1978) de Camille Bellanger e *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora* (1986) de Rudolf Arnheim incluídos nos Ementários e Conteúdos Bibliográficos da disciplina de Desenho Artístico.

Os saberes produzidos de maneira diferenciada e, também, podem ser divididos em saberes acadêmicos, saberes a serem ensinados, saberes ensinados e saberes aprendidos. Um esquema teórico representado pelo sistema didático e pelo sistema de ensino cercados por um anel denominado *noosfera* foi proposto por CHEVALLARD (1991, p. 28) com a intenção de facilitar uma discussão sobre a “transposição didática”.

A periferia do sistema de ensino foi chamada de sistema de ensino *strictu sensu*, sendo dotada de uma espécie de filtro ou anel, a *noosfera*. O esquema teórico formado pelo entorno, a *noosfera* e o sistema de ensino *strictu sensu* podem ser ilustrados esquematicamente pela figura 1.

ILUSTRAÇÃO 1 - O SISTEMA DE ENSINO STRICTU SENSU



FONTE: (CHEVALLARD, 1991, p. 28).

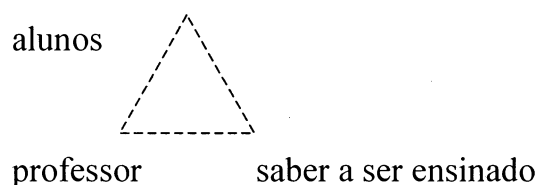
O autor demonstrou com esse esquema teórico a compreensão dos fluxos entre os saberes acadêmicos e os saberes a serem ensinados. Ainda, considerando que a *noosfera* fosse marcada pelos embates diretos ou indiretos entre os representantes do sistema de ensino e os representantes da sociedade, permitindo possíveis interações entre este sistema de ensino e o entorno, o lugar onde ocorrem os conflitos e as negociações (CHEVALLARD, 1992, p. 28).

Os programas e as diretrizes curriculares são gerados nas diversas instâncias, a política, a decisional e a executiva, com o encontro dos diferentes representantes do sistema de ensino na *noosfera*, apoiados pela legislação em vigor.

As mudanças curriculares ocorrem no sistema de ensino como resultantes da ação de diversas variáveis e, com esse pressuposto, a documentação oficial apresentaria um primeiro grande panorama a partir do qual, as modificações que geralmente seriam introduzidas até alcançarem os programas de ensino.

SILVA (1995, p. 7) propôs que o currículo deveria ser considerado em constante fluxo e transformação, enquanto CHEVALLARD (1991) considerou na “transposição didática” a importância da ocorrência dos fluxos entre os saberes acadêmicos e os saberes a serem ensinados. Esses fluxos ocorrem entre as esferas do sistema de ensino: entorno, *noosfera* e sistema didático e o sistema de ensino *strictu sensu*. O sistema didático (figura 2) estaria constituído pelas formações que surgem a cada início de ano letivo, em torno de um saber (designado por programa). Tal saber pressupõe um contrato didático entre o professor, os alunos e o saber a ser ensinado, tomando o saber como o objeto de um projeto compartilhado de ensino e aprendizagem, ao qual se unem os professores e os alunos.

#### ILUSTRAÇÃO 2 - O SISTEMA DIDÁTICO



FONTE: (CHEVALLARD, 1991, p. 26).

Os saberes realizam diversos fluxos entre o sistema de ensino e o entorno, com diversas finalidades, como por exemplo, ao permitir o ensino propriamente dito, confirmam uma compatibilidade entre o sistema de ensino e seu entorno, o que poderá ainda ocorrer em diversos níveis. Os conteúdos curriculares originam-se do recorte realizado no corpo teórico dos saberes de uma disciplina e, para que o ensino de um determinado saber seja possível, este saber deverá sofrer algumas transformações que permitam ensiná-lo (CHEVALLARD, 1991).

Uma grande modificação do entrelaçamento destas complexas interações seria singularmente obtida pela manipulação de uma única variável, o próprio saber. O autor (1991, p. 35) argumentou sobre esse processo afirmando que o “saber (dos conteúdos) oferece uma variável de controle muito sensível que permite obter efeitos espetaculares com poucos custos e sobre a qual a instância política assegura seu controle através dos programas, documentos oficiais e manuais que os explicitam”.

A modificação dos conteúdos pode ser muitas vezes a opção adotada pelo Estado para assegurar a manutenção de um sistema de ensino previamente estabelecido, atrofiando aspirações e ideais das outras instâncias envolvidas, escolas, professores, alunos etc. Portanto, a observação das modificações impostas pela legislação torna evidente a importância do conceito da “transposição didática”, já que a partir deste conceito, desvela-se o “trabalho” realizado no sistema didático que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino (CHEVALLARD, 1991).

Além das deliberações lógicas e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado na escola, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, torna-se importante investigar também os processos informais e intencionais “pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo freqüentemente subvertido e transformado”, segundo afirmou SILVA (1995, p. 9). A descrição da organização de um conhecimento escolar e sua trajetória possibilitam explicar como esse conhecimento se modificou e quais as razões que o alteraram sob a ação da dinâmica social.

Em 1973, as primeiras sugestões curriculares para ensino de 1.º grau, realizadas a partir da Lei 5.692/71, foram apresentadas pela Secretária de Estado da Educação e da Cultura do Estado do Paraná esclarecendo como suas principais finalidades (SEECPR, 1973), “... definir as matérias com as quais trabalha a escola de 1.º grau, colocar seus princípios e caracterizar a metodologia, atendendo à fundamentação teórica e legal, à estrutura básica das matérias e ao desenvolvimento do aluno”.

As determinações oficiais do documento, baseadas na legislação existente, pretendiam apresentar os novos conteúdos e as principais metodologias adotadas no ensino de 1.º grau. As transformações externas seriam causadas pelas determinações oficiais (prescrições curriculares) dos novos elementos do saber a ser ensinado, ocorrendo primeiramente dentro da *noosfera* para, em seguida, surgirem as transformações internas no interior do sistema de ensino.

Nos períodos de mudanças, em que os programas e as diretrizes curriculares são divulgados como documentos oficiais e adquirem força de lei, torna-se necessário compatibilizar o saber ensinado e o saber acadêmico. Quando se torna preciso construir um novo texto de saber, começa um novo trabalho, a transposição didática interna. Tradicionalmente existe uma análise dicotômica dos meios de ação que podem ser colocados em prática no sistema de ensino que distingue de um lado os métodos e de outro lado os conteúdos (CHEVALLARD, 1991).

Os saberes a serem ensinados devem estar presentes inicialmente na documentação oficial (diretrizes, sugestões curriculares, propostas, deliberações, indicações e pareceres). E, somente mais tarde, com o trabalho realizado pela transposição didática interna, realizado no interior do sistema de ensino, os saberes a serem ensinados passam a fazer parte da documentação da instituição (conteúdos ementários, currículos, programas dos cursos etc.). Para o professor, a ferramenta essencial da sua prática constitui-se no “texto do saber” (CHEVALLARD, 1991, p. 41). Assim, nos períodos de mudanças e de reorganizações do texto do saber, as condições de compatibilidade entre os elementos do antigo texto do saber e os novos elementos selecionados do saber acadêmico precisam ser avaliadas para que se obtenha a almejada aprendizagem.

Considerando que, de acordo com o mesmo autor (1991), os conteúdos dos saberes a serem ensinados realizam diversos fluxos entre o sistema de ensino e o entorno, permitindo o ensino propriamente dito. A manipulação do saber (dos conteúdos) realizada na instância política assegura uma forma de controle com a obrigatoriedade da utilização dos documentos oficiais e manuais, afastando outras possibilidades de transformações.

A tentativa de compreender os saberes a serem ensinados em Educação Artística foram destacas para análise os documentos oficiais (propostas, diretrizes curriculares) apresentadas e produzidas pela Secretaria do Estado do Paraná.

Essa análise foi efetivada em um primeiro momento, após a Lei n. ° 5.692/71 e, em um segundo momento, marcado pelos debates que antecederam a Lei n. ° 9.394/96. Tais análises foram realizadas com o intuito de observar as modificações no ensino de Desenho e de que maneira essas propostas afetaram ou não os saberes a serem ensinados no Desenho. E, em consequência das primeiras análises, deparou-se com uma série de indagações passíveis de serem aprofundadas com a discussão da compatibilidade entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado destacando duas indicações bibliográficas incluídas nos Conteúdos e Ementários da Disciplina Desenho Artístico.

### 5.3 CONSTRUÇÃO DO SABER A SER ENSINADO: DIRETRIZES E PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ, PARA O ENSINO DE 1.º E 2.º GRAUS - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, DE 1973 A 1975

A Lei n.º 5.692/71 foi oficialmente denominada de Lei de Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus mas, segundo CARNEIRO, “...impermeável a debates e à participação da sociedade civil, em função do contexto em que foi gestada: período de governo discricionário com as liberdades civis estranguladas” (1999, p. 25). A proposta de uma regulamentação do ensino de 1.º e 2.º graus que, não correspondeu aos anseios da sociedade civil, foi fruto de um período marcado pela ditadura do governo militar e acabou divulgando um modelo tecnocrático de educação.

Os saberes a serem ensinados que fizeram parte das propostas, diretrizes curriculares e de outros documentos oficiais, produzidos neste período, para os cursos de licenciatura em Educação Artística foram formados em grande parte por procedimentos e práticas artísticas, porém destituídos dos conteúdos do saber que pretendiam ensinar.

Segundo LE PELLEC e MARCOS-ALVAREZ (1991, p. 47), esses saberes podem ser considerados como os saberes construídos fora da sala de aula (diretrizes, programas etc.) e que serão apresentados pelo professor para que o aluno aprenda. Segundo as autoras, os saberes a serem ensinados seriam influenciados por múltiplas variáveis e encontram-se expressos no próprio curso (texto do saber), nas expressões, nos exercícios, nos problemas típicos, no vocabulário específico da disciplina etc.

Os saberes a serem ensinados dependem de fatores externos que podem ser representados pelos programas e diretrizes curriculares que formam um conjunto dos documentos oficiais, dos contratos de ensino das instituições, do saber acadêmico, das tradições escolares e dos manuais. Os saberes a serem ensinados dependem também de fatores internos, representados por aspectos relacionados ao professor e aos alunos que compartilham da mesma sala de aula, conforme análises e conclusões apresentadas pelas autoras LE PELLEC e MARCOS-ALVAREZ (1991, p. 47).

Os saberes a serem ensinados em Educação Artística no ensino de 1.º e 2.º graus aparecem representados pela documentação oficial constituída pelas Diretrizes e Propostas Curriculares e são apresentados pelos órgãos responsáveis pela educação.

Ao realizar a análise geral dos documentos oficiais produzidos no Estado do Paraná, após a Lei n.º 5.692/71 concorda-se com a premissa evidente da impossibilidade de compreensão daquilo que ocorre no interior de um sistema didático (o sistema de ensino - *stricto sensu*) sem uma clara compreensão de seu exterior (CHEVALLARD, 1992).

As primeiras sugestões para o ensino de Educação Artística, no 1.º grau, foram apresentadas pelo documento *Currículo - 1973* (SEECPR, 1973, p. 267). Nele apontou-se o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade como uma contribuição do campo de atuação da escola para o processo global da educação. As especificações dos objetivos propostos pretendiam sugerir um campo de ação para a escola a partir dos princípios da “matéria”, ou seja, “colocar seus princípios e caracterizar a metodologia, atendendo à fundamentação teórica e legal” (SEECPR, 1973). Como uma das diferenças fundamentais entre as abordagens dirigidas à matéria e à atividade obrigatória<sup>138</sup> pode-se ressaltar que a especificação dos objetivos das atividades foi realizada a partir dos grandes objetivos polarizados<sup>139</sup> que por sua vez foram especificados a partir dos princípios da matéria.

---

<sup>138</sup> O Parecer CFE N.º 4.833/75 definiu o termo atividade como “uma forma de organização, a partir das necessidades, problemas, interesses (com origem na vida pessoal, nas relações sociais, cívicas, econômicas, que são as fontes para a seleção) dos alunos, servindo como base para a seleção, orientação e avaliação das experiências de aprendizagem” (CFE, 1984, p. 152).

<sup>139</sup> Segundo o documento *Currículo - 1973*, os objetivos polarizadores eram: integrar-se no meio em que vive; desenvolver capacidades básicas; utilizar a imaginação e a criatividade; descobrir e desenvolver interesses; valorizar o produto do trabalho como resultado do esforço individual e coletivo (SEECPR, 1973).

A Educação Artística foi considerada uma atividade obrigatória pela LDB n.º 5.692/71, portanto incluída no currículo dos estabelecimentos de ensino de 1.º e 2.º graus e conforme preconizou o documento *Currículo - 1973* deveria proporcionar ao aluno a oportunidade de “vivenciar situações” (SEECPR, 1973, p. 267).

A idéia de “vivenciar situações” contém aspectos baseados na concepção de experiência de Dewey e cuja influência no Movimento da Escola Nova (1927-1935) encontra-se amplamente comentada por BARBOSA (1982, p. 93): “Algumas interpretações de Dewey do conceito de arte como experiência consumatória<sup>140</sup> exerceram grande influência nas escolas primárias no Brasil”.

Na década de 1930, o aspecto instrumental da arte, caracterizado pelo apoio às outras áreas do conhecimento, foi extremamente valorizado pelo Movimento da Escola Nova. E, segundo BARBOSA (1985a), a influência de Dewey estendeu-se até final da década de 1960 sendo marcante nas propostas de arte-educação apoiadas pela legislação oficial e desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras.

Pode-se constatar que uma idêntica justificativa continuou sendo utilizada no início da década de 1970, propondo valorizar a arte como um instrumento que possibilitasse experiências, ampliasse a percepção e facilitasse o acesso ao conhecimento em outras áreas, tais como geografia, história, matemática etc.

Ao sugerir uma atividade voltada à idéia de vivenciar situações, o documento *Currículo - 1973* não apontou quais seriam as principais finalidades da experiência na construção do saber a ser ensinado, ou seja, da arte. Por outro lado, as propostas de ensino-aprendizagem contidas no mesmo documento consideravam que o professor não deveria ficar preso às atividades sugeridas, dispunha de liberdade para utilizar todos os materiais encontrados na região e era incentivado a “buscar novas técnicas e procedimentos” (SEECPR, 1973, p. 269).

---

<sup>140</sup> A palavra consumatória derivada do latim, *consummare*, significa em Português completar, finalizar, terminar. Para BARBOSA (1982, p. 109) a idéia de colocar a arte como conclusão de uma experiência estava baseada na identificação entre o conceito de consumatório de Dewey e o significado da mesma palavra em Português.

Pode ser considerado que a aplicação de técnicas e procedimentos em arte fundamenta-se nos conteúdos e na história da arte e, portanto, incentivar o uso de materiais e de novas técnicas implicaria na realização prévia de pesquisas e de análises dos resultados encontrados.

Debates realizados entre os profissionais<sup>141</sup> de arte-educação já propunham ampliar a discussão dos conteúdos do saber a ser ensinado em Arte mesmo antes da regulamentação oficial dos cursos de licenciatura em Educação Artística previstos pela Lei n.º 5.692/71 e que ocorreu somente com a Indicação CFE n.º 23/73. Este documento fixou um currículo mínimo para os cursos de licenciatura em Educação Artística e também possibilitou as primeiras modificações da grade curricular de 1.º e 2.º graus com a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística.

No livro *Metodologia do ensino de arte* (1993), apresentado na *Coleção Magistério 2º grau - Série Formação do Professor*, as autoras FERRAZ e FUSARI, propuseram alguns princípios relativos ao ensino artístico e aos principais conteúdos, considerando que “... para desenvolver bem suas aulas, o professor que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos” (1993b, p. 21). Pode se observar que a necessidade apontada pelas autoras para o desenvolvimento do ensino condiciona-se ao conhecimento prévio do saber em arte do professor.

Para as autoras, uma “seqüência de atividades pedagógicas” deveria contribuir para o aperfeiçoamento do aluno porém atividades educativas esparsas, que não incorporam conceitos, idéias artísticas e estéticas apenas contribuem para o desaparecimento do estudo da arte (FERRAZ; FUSARI, 1993b, p. 22).

---

<sup>141</sup> A primeira *Escolinha de Arte* foi fundada em 1948, no Rio de Janeiro, dirigida por Augusto Rodrigues e voltada ao ensino de arte para crianças.

Neste sentido, FERRAZ e FUSARI (1993b) apresentaram uma evidente preocupação de que o professor, ao trabalhar com a arte, estivesse de posse do conhecimento, dos conceitos, das idéias artísticas e estéticas. Portanto, com as análises das autoras observa-se que o saber a ser ensinado em arte afastava-se cada vez mais do saber acadêmico, a medida que o professor não dominava nenhum saber específico em arte. Como elemento representativo dos saberes a serem ensinados, encontram-se as políticas educacionais, as propostas e diretrizes curriculares que serviriam de subsídios teóricos e metodológicos para as práticas educativas.

Os conteúdos curriculares surgem como recortes de um corpo teórico dos saberes de uma disciplina, o saber acadêmico ou saber científico, e devem estar presentes nas diretrizes e propostas curriculares do sistema de ensino (CHEVALLARD, 1991). Ao analisar as propostas e diretrizes curriculares pretende-se verificar se os saberes acadêmicos podem ser encontrados nestes documentos, acreditando perscrutar o real conteúdo do saber a ser ensinado.

Com a intenção de verificar os elementos constitutivos dos saberes a serem ensinados concorda-se com uma definição do saber significativo, proposta por BRASLAVSKY (1993), que relacionou como os principais componentes do saber, a informação, o conceito e os procedimentos. Considerando como informação, todo o conhecimento pontual, caracterizado pela identificação, descrição e definição de um determinado dado. E ainda, considerando como conceito a resultante de um conjunto de informações associadas, quando o saber está associado a outros conhecimentos. E por último, definido como procedimento um conhecimento-ação, ou seja, uma aplicação do saber.

O documento *Currículo – 1973*, baseado nas prescrições da Lei n. ° 5.692/71, acatou a definição da Educação Artística como “atividade obrigatória” além de concordar com a Indicação CFE n. ° 36/73 (CFE, 1984, p. 212) não apresentando contribuições eficazes e nem uma proposta que contemplasse os conteúdos específicos do ensino de Arte.

Muitas das propostas divulgadas pelos documentos oficiais, no início da década de 1970, acabaram impedindo que um conhecimento em arte pudesse ser usufruído por uma grande maioria de alunos. A simples indicação de utilização das técnicas artísticas como objeto a ser ensinado não corresponde a um objeto de saber em arte, pois depende diretamente da história da arte, dos movimentos artísticos, da evolução dos materiais artísticos etc.

Observa-se que um currículo alternativo, como o proposto por Bantock e conforme análise de FORQUIN pretendia resolver as principais dificuldades apresentadas por alunos provenientes de outras classes sociais. O currículo proposto considerava que os problemas da aprendizagem fossem antes culturais do que cognitivos e criassem "... um conflito latente entre as orientações, as atitudes, os valores culturais que eles devem ao seu meio familiar e social e as exigências implícitas da cultura escolar, pelo fato de que ela põe ênfase em uma abordagem essencialmente intelectual e livresca do mundo" (1993, p. 50).

Esta proposta para a criação de um currículo alternativo dirigido a educação da sensibilidade foi oferecida em contraposição ao currículo tradicional e considerado por Bantock como uma resposta a pauperização emocional provocada por certos aspectos da cultura de massa. Tais propósitos, no entanto, tiveram conseqüências depreciativas para a cultura artística conforme análise de FORQUIN (1993) que também comentou a ausência da fundamentação epistemológica, dos meios e das implicações pedagógicas que orientavam o currículo proposto por Bantock.

As condições impostas ao ensino de arte no currículo apoiado pela Lei n. ° 5.692/71 assemelham-se as propostas apresentadas por Bantock, pois incentivaram antes uma depreciação da "cultura artística em relação às realizações de tipo intelectual" (FORQUIN, 1993, p. 53).

A Indicação CFE n. ° 36/73 não exigiu do professor um conhecimento específico em cada uma das áreas embora, apontando a importância do aluno experimentar as quatro áreas: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, acatando a determinação da Indicação CFE n. ° 23/73.

O professor não deveria ser um especialista, pois, segundo a Indicação CFE n.º 36/73, seria apenas necessário "... apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação dentre os quais venham os estudantes a selecionar os que mais se ajustem às variáveis do seu mundo interior" (CFE, 1984, p. 212).

A indicação de conteúdos mínimos e específicos que deveriam ser abordados em cada uma das áreas Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho representou uma séria dificuldade para a matéria Formas de Expressão e Comunicação Artística incluída no currículo do curso de licenciatura plena em Educação Artística<sup>142</sup>, habilitação em Artes Plásticas - FAP. A citada matéria deveria contemplar uma visão de conjunto ou mesmo uma visão de evolução conforme a proposta curricular e de acordo com a Indicação CFE n.º 36/73. A existência de três subdivisões da mesma matéria, com uma carga horária de 90 horas/aula, incluídas no 1.º ano do curso de licenciatura, contribuiu para fragmentar e incentivar cada vez mais, uma abordagem dirigida essencialmente às atividades práticas. Tal procedimento deixou de lado uma referência aos conteúdos de cada uma das linguagens, o que possibilitou ampliar a distância entre os saberes acadêmicos e os saberes a serem ensinados em arte.

Os saberes a serem ensinados relacionam-se com o funcionamento didático do saber e a transposição didática que funcionaria como um dos mecanismos para explicar o distanciamento entre os dois saberes. Pode-se concordar com FERRAZ e FUSARI (1993b) na discussão da preponderância do "saber construir" ou do "saber exprimir-se" dirigida aos enfoques da produção nas diversas áreas do conhecimento e nos aspectos práticos e técnicos. Tal posicionamento que deixa de lado o aprofundamento das linguagens artísticas acabou privilegiado com relativa frequência em programas das disciplinas dos cursos de arte.

---

<sup>142</sup> Ver anexos: Currículo de Educação Artística, licenciatura plena, período de validade 1976 em diante. Faculdade de Educação Musical do Paraná.

Entre as sugestões, do mesmo documento, apresentadas para o desenvolvimento da Educação Artística no ensino da 1.ª a 4.ª série consta uma série de atividades como: “passeio pelas dependências da escola”, “manipular livremente a água, terra, areia”, “construção livre com blocos geométricos”, “manipulação de diferentes materiais”. Além de técnicas como: “colagem livre”, “modelagem livre”, “desenho criador”, “recorte com tesoura ou com as mãos” e “pintura com têmpera” (SEECPR, 1973, p. 269).

Algumas das propostas estavam ligadas às idéias de auto-expressão ou livre-expressão que possibilitavam o uso de técnicas artísticas desvinculadas dos conteúdos da arte. Embora o uso do termo livre não correspondesse a acepção da palavra como liberdade de criação e apenas considerasse o fato de não existir uma indicação de tema ou de assunto obrigatório para a realização da proposta determinada.

Para FERRAZ e FUSARI (1993b), a concepção adotada na Educação Artística foi fundamentada nos métodos de Dewey divulgados nos Estados Unidos, no final do século XIX. Esses métodos apresentavam uma abordagem dos problemas ou dos assuntos de interesse dos alunos segundo o “aprender fazendo” preconizando uma seqüência de atividades para atingir um determinado resultado.

Conforme BARBOSA (1982, p. 93): “no Brasil, a contribuição mais significativa na propagação da idéia e prática de arte como um instrumento para ajudar a formação do conceito foi a do grupo dos Reformadores da Educação de Pernambuco, durante o Movimento da Escola Nova (1927 - 1935)”. O conceito de arte divulgado aceitava a arte como uma experiência ou instrumento que facilitaria a compreensão de conteúdos de outras áreas de conhecimento.

Entre as principais influências do Movimento da Escola Nova, merecem destaque as propostas de ensino de arte dirigidas à todas as classes sociais, “arte como uma preparação para o trabalho ou como um instrumento integrador da cultura”, apoiadas nas idéias de Dewey, bastante divulgados entre os arte-educadores nas década de 1930 e 40 (BARBOSA, 1982, p.120).

Pode-se considerar que os mesmos princípios de Dewey que incentivaram o ensino de arte como preparação para o trabalho ou como um instrumento integrador da cultura também fundamentaram as principais perspectivas para o ensino de Educação Artística adotadas pela Lei n.º 5.692/71.

Outra importante abordagem do pensamento de Dewey foi apresentada por SCARAMELLI, em seu livro *Escola Nova Brasileira: esboço de um sistema* (1931), que conforme citou BARBOSA (1982), inclui uma série de abordagens teóricas sobre a educação.

Esses métodos estavam baseados principalmente em Dewey, seguindo suas idéias na formulação das propostas de Educação Artística. Portanto, apresentavam o desenho e as atividades manuais "... concebidos como modeladores da experiência direta, expressando o que era aprendido num projeto, fixando as soluções encontradas para uma situação problemática, ou mesmo como meio de integrar as várias partes de uma experiência em um todo compreensível e final" (BARBOSA, 1982, p. 98).

Mesmo o conceito de arte-educação "supostamente inspirado em Dewey" foi amplamente disseminado entre as décadas de 1930 e 1940, ainda que tenha contribuído com uma reflexão maior sobre o ensino de arte não conseguiu preservar a idéias originais de Dewey (BARBOSA, 1982, p. 94). A autora também constatou que a separação do desenho e dos trabalhos manuais nas lições apresentadas por Scaramelli, revelava uma distinção entre as "belas artes" e a "arte útil" mesmo não diferenciando sua importância no processo de educação (1982, p. 100).

Ainda, a mesma autora demonstrou que uma apropriação superficial das idéias de Dewey, diferenciando arte e artesanato, foi adotada devido a falta de conhecimento dos argumentos principais em defesa de uma educação popular com novos modos de percepção (1982, p. 101): "Dewey desenvolveu mais extensa e claramente seu pensamento sobre as artes práticas e belas-artes em *Art as Experience*, publicado somente em 1943".

Percebe-se, entretanto que a arte foi valorizada como uma ferramenta a serviço do conteúdo da lição na Escola Nova e não como uma “instrumentalidade fundada no estético, como foi concebida por Dewey” (BARBOSA, 1982, p. 102).

Até 1948, as práticas artísticas nas escolas primárias foram influenciadas pelas idéias de Dewey embora adotando uma compreensão simplificada pelos educadores. Na década de 1950, a criação das Escolinhas de Arte e a introdução de propostas influenciadas principalmente pelas ações de artistas ligados ao neo-expressinismo, propiciaram o surgimento de uma associação entre as novas propostas e as idéias de Dewey e, conforme a mesma autora (1982, p. 118): “essa nova tendência reclamava para a arte na escola o papel de libertadora da emoção e da expressividade e condenava energicamente a sujeição de arte a qualquer outra matéria escolar”.

Observa-se que as influências do pensamento de Dewey permaneceram ressonantes no ensino da arte nas escolas de primeiro e segundo graus mesmo após a divulgação dos documentos gerados pela Lei n.º 5.692/71.

Algumas das seqüências de atividades propostas no documento *Currículo - 1973* (SEECPR, 1973) foram apresentadas sem conjugar possíveis situações relacionadas às diversas áreas da Educação Artística e tampouco mencionavam conteúdos do saber específico.

As atividades “sem fazer barulho” relacionavam diversos procedimentos práticos como “construção livre com blocos geométricos”, “colagem criadora”, “criar livremente uma composição”, “exploração de manchas” ou “manipulação livre”. E, embora sugeridas de forma livre e fundamentadas nas propostas de livre-expressão também apresentavam um controle rígido do desenvolvimento e dos resultados, exigindo silêncio para as práticas e indicando materiais determinantes como blocos geométricos.

As sugestões curriculares apresentadas no documento *Currículo - 1973* relacionam diversas atividades e procedimentos práticos para o ensino de Educação Artística, no 1.º grau e, em seguida, no 2.º grau.

Os saberes a serem ensinados poderiam ser verificados, segundo as propostas de BRASLAVSKY (1993) quanto aos elementos constitutivos do saber, ou seja, a informação, o conceito ou os procedimentos.

Assim, foram organizados os Quadros 1, 2, 3 e 4 com a intenção de mapear quais os elementos constitutivos do saber, diagnosticando em seguida uma séria preponderância das aplicações práticas determinada pelos procedimentos, do “saber fazer”. Os mesmos propósitos do “saber construir” ou do “saber exprimir-se” direcionada principalmente aos enfoques da produção nas diversas áreas do conhecimento e nos aspectos práticos e técnicos sem aprofundamento das linguagens artísticas também, apontada por FERRAZ e FUSARI (1993b), surgiu com frequência nos programas das disciplinas dos cursos de arte.

QUADRO 1: CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Conteúdos	Elementos constitutivos do saber
Vivenciar situações	Procedimentos
Passeio pelas dependências da escola	Procedimentos
Manipular livremente diferentes materiais	Procedimentos
Colagem	Procedimentos
Composição	Procedimentos
Desenho criador	Procedimentos
Pintura com tempera	Procedimentos
Recorte com tesoura ou com as mãos	Procedimentos
Construção com blocos geométricos	Procedimentos

FONTE: PRIMEIRAS SUGESTÕES CURRICULARES PARA O 1.º GRAU, 1.ª A 4.ª SÉRIE - CURRÍCULO 1973  
CURITIBA: SEECPR, 1973

Segundo CHEVALLARD, para que o ensino de um determinado saber seja possível, este saber deverá sofrer algumas deformações, para possibilitar efetivamente seu ensino.

Este fato tornaria evidente o trabalho da transposição didática (1992, p. 16). Porém, o saber dos conteúdos não parece estar presente no saber ensinado em arte quando as atividades práticas propostas estão resumidas ao uso de técnicas artísticas desprovidas de conteúdo histórico e crítico.

A falta de correspondência entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado apareceu em diversas atividades sugeridas para as terceiras e quartas séries do ensino de 1.º grau, e pode-se destacar o seguinte trecho como um grave exemplo (SEECPR, 1973, p. 286): “manipulação de reproduções artísticas dos fascículos ‘gênios da pintura’, ‘arte nos séculos’, reproduções e artigos de revistas”.

Embora esta orientação fosse a única indicação de material didático sobre o conhecimento específico da arte, a atividade proposta não estava preocupada em apresentar qualquer conteúdo a esse respeito. A atividade apenas limitava-se a utilizar as imagens apresentadas para incentivar uma “manipulação de reproduções artísticas”.

A indicação dos “fascículos” pelo documento *Currículo - 1973* (SEECPR, 1973, p. 286) para uso em sala de aula estaria vinculada antes a uma facilidade de acesso a este tipo de material, conforme comprovou DURAND (1989, p. 178), em uma observação sobre o promissor mercado editorial, “... vários gêneros da cultura erudita foram popularizados em fascículos” com preços acessíveis nas décadas de 70 e 80, do que antes preocupada com os conteúdos teóricos apresentados nas publicações.

Ainda, segundo o mesmo autor (1989), o lançamento em 1967 da coleção *Gênios da Pintura* pela editora Abril Cultural, com uma segunda edição em 1972 e depois a terceira edição em 1980, indicou nas pesquisas da editora o aumento da participação do público feminino interessado neste tipo de publicação. Sem esquecer que se tratava, na época, de um aumento crescente de cursos superiores dedicados ao ensino artístico<sup>143</sup> criados pela obrigatoriedade imposta pela Lei n.º 5.692/71 e cuja frequência era constituída por jovens, moças na maioria (DURAND, 1989, p. 179).

---

<sup>143</sup> No decorrer dos anos setenta, a procura por uma diplomação incrementou bastante a clientela do setor (DURAND, 1989, p. 175).

A orientação do uso do material encontrado nas publicações, com conteúdo histórico e informativo, oferecendo farta ilustração das principais obras de artistas consagrados na Europa, não estava preocupada com os conteúdos nem com quais conteúdos e tampouco com uma abordagem da história da arte brasileira ou da América Latina.

Entre outras atividades sugeridas para as turmas de 5.ª a 8.ª séries aparecem “colagem” com os diversos materiais, “experimentação no preparo de tintas”, “composição”, “carimbo com materiais”, “xilogravura” e “tinta a óleo dissolvida no varsol” (SEECPR, 1973). E direcionadas à exploração sensorial foram indicadas atividades como dobrar, vincar e amassar papéis diversos, para depois, explorar as texturas e as qualidades dos materiais combinados (espessura, opacidade, transparência).

Observa-se que as indicações das técnicas, embora não tenham sido tratadas explicitamente, pressupõem um conhecimento destas práticas artísticas e de seus conteúdos históricos. O uso diversificado de materiais associados a procedimentos espontâneos ou com aplicação de técnicas artísticas não seria suficiente para a construção de um conhecimento em arte.

QUADRO 2: CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Conteúdos	Elementos constitutivos do saber
Colagem	Procedimentos
Experimentação no preparo de tintas	Procedimentos
Composição	Procedimentos
Carimbos	Procedimentos
Xilogravura	Procedimentos
Tinta a óleo dissolvida no varsol	Procedimentos
Exploração sensorial	Procedimentos

FONTE: PRIMEIRAS SUGESTÕES CURRICULARES PARA O 1.º GRAU, DA 5.ª A 8.ª SÉRIE - CURRÍCULO 1973. CURITIBA: SEECPR, 1973.

Quais seriam os conteúdos dos saberes identificados como conteúdos de saberes a ensinar para um professor de Arte?

A transformação de um conteúdo de saber em uma versão didática deste objeto de saber pode ser denominada de “transposição didática stricto sensu” e, ainda, supondo-se levar em consideração a “transposição didática sensu lato”, identifica-se um movimento importante para o estudo científico do processo da “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991, p. 46). Este movimento resultaria na cadeia formada pela seqüência dos elementos: objeto de saber, objeto a ensinar, objeto de ensino, um primeiro anel marcado pela passagem do implícito para o explícito, da prática à teoria, do pré-construído ao construído.

Os procedimentos indicados tais como preparo de tintas, colagem, xilogravura etc. pressupõem, além de uma identificação como objetos de saber, também a necessidade de uma “transposição didática” para obter os objetos a ensinar. Porém, as concepções que orientaram a seleção dos objetos de saber impossibilitam uma “transposição didática” pois abordam apenas técnicas e procedimentos artísticos apresentados desvinculados da epistemologia da arte.

Outro ponto conflitante entre os educadores na aceitação dos documentos, foi apresentado no texto da Indicação CFE n. ° 36/73 (CFE, 1984, p. 213): “o **processo**, no caso, é incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos a obter”. (grifo no original)

Para FERRAZ e FUSARI (1993a), o conflito foi criado pela justaposição entre a livre expressão e o interesse no processo de trabalho, procedimentos baseados na Escola Nova e por outro lado, pela exigência de que os programas deixassem claros objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, considerados procedimentos ligados à Pedagogia Tecnicista, gerando muitas dúvidas em relação aos programas e aos métodos adequados.

Segundo afirmaram as mesmas autoras: “No início dos anos 70, concomitantemente ao enraizamento da pedagogia Tecnicista no Brasil, é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar de 1.º e 2.º graus” (1993a, p. 37).

A confusão foi criada pela fusão inadequada das duas orientações de um lado, a influência da Escola Nova e de outro, os procedimentos da Pedagogia Tecnicista. Em 1975, um novo documento denominado *Sugestões para aplicações curriculares - ensino de 1.º grau - educação artística* foi apresentado pela Equipe de Currículo do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão da Secretária de Estado da Educação e da Cultura do Estado do Paraná.

No texto do documento, a apresentação da Educação Artística foi ampliada acrescentando-se uma preocupação relativa às possibilidades expressivas do aluno (SEECPR, 1975a, p. 51): “no ensino de 1.º grau a Educação Artística é uma atividade obrigatória, que proporciona ao aluno a oportunidade de vivenciar, de expressar uma série de situações vistas nos aspectos: plástico, corporal e musical”. A preocupação a respeito das qualidades expressivas do aluno foi uma das propostas debatidas a partir das idéias desenvolvidas por Viktor Lowenfeld sobre a atividade criadora da criança e seus estágios de desenvolvimento. Para FERRAZ e FUSARI (1993b), as teorias apresentadas por Lowenfeld (1947) e Read (1943) consideravam que o professor de arte deveria apenas auxiliar a criança a expressar-se.

O conceito de “expressão plástica” foi adotado para orientar o ensino de Educação Artística (SEECPR, 1975a, p. 51): “sob uma visão geral é aquela que se preocupa, que se utiliza, que se aplica preponderantemente dos olhos e do tato”. O mesmo documento ressaltou que a importância da Educação Artística não seria formar artistas, e sim “desenvolver capacidades básicas; utilizar a imaginação e a criatividade; valorizar o trabalho coletivo e individual” (SEECPR, 1975a, p. 51). Uma série de autores como Manfred Keyler, Tom Hudson, George Kneller, M. H. Novaes, A. M. de Souza e Viktor Lowenfeld também foram citados no documento para justificar e ampliar a compreensão do conceito de “Expressão Plástica” (SEECPR, 1975a).

A preocupação dirigida a “capacidade criadora individual” não abandonou o interesse em “fomentar a atitude criadora coletiva” (SEECPR, 1975a, p. 52). O conceito de criatividade do documento fundamentava-se no pensamento de George Kneller, autor que afirmava a importância da “vida falar diretamente” ao educando. Para o documento era necessário desenvolver a capacidade criadora do educando, sensibilizando-o em relação aos estímulos ambientais e encorajando-o a manipular objetos e materiais. A importância dos sentidos humanos e da percepção para explorar e conhecer o mundo, apoiada nas idéias de Lowenfeld que tratavam da produção artística da criança e de seu desenvolvimento, foram atitudes indicadas também como chaves para o arte-educador.

O foco que originou o interesse pela arte infantil surgiu com o movimento da Semana de Arte Moderna em 1922, fundamentado nas idéias de teóricos como Dewey, Lowenfeld e Herbert Read, permitiu a formação de vários grupos de arte ligados a Escola Nova no Brasil (FERRAZ; FUSARI, 1993b).

As propostas enunciadas no mesmo documento seguem claramente esta orientação no encaminhamento das atividades práticas. Além de ressaltarem que a Educação Artística não pretendia formar artistas e sim “desenvolver capacidades básicas; utilizar a imaginação e a criatividade; valorizar o trabalho coletivo e individual” (SEECPR, 1975a, p. 51).

Considerar que a função da arte na escola seria a de possibilitar uma atividade criadora, entendida de forma ampla, e valorizar a auto-expressão foram algumas das propostas defendidas pelas teorias de Lowenfeld e de Herbert Read que acabaram influenciando fortemente o ensino de arte até a década de 1960 (FERRAZ; FUSARI, 1993b, p. 67).

Considerando-se que estas mesmas influências ainda repercutiram profundamente na produção dos documentos oficiais, diretrizes e programas dedicados ao ensino de Educação Artística, produzidos no Paraná, no início da década de 1970.

Embora, essas teorias desenvolvessem diferentes abordagens sobre a produção artística infantil também apresentaram importantes considerações que muito contribuíram na compreensão da produção de conhecimento pela criança e serviram para ampliar os debates relativos a expressão e a comunicação artísticas desenvolvidas na infância. Portanto, entre os documentos oficiais, o documento denominado *Sugestões para aplicações curriculares - ensino de 1.º grau - educação artística* (1975) baseado nas teorias sobre o desenvolvimento do grafismo infantil e das potencialidades expressivas, perceptivas e cognitivas das crianças difundidas durante as décadas de 1960 e 1970, serviria principalmente, como um instrumento para divulgar essas idéias junto aos educadores e segundo FERRAZ e FUSARI (1993b, p. 67):

Para as teorias que valorizam a auto-expressão da criança, a arte não pode ser ensinada, pois a expressividade infantil tem um correspondente com a evolução física, psicológica, cognitiva. Os autores principais desta teoria, Lowenfeld (1947), Read (1943) e Kellogg (1969), consideram o professor de arte apenas como um estimulador, um guia, que deve ajudar a criança a expressar-se.

As atividades sugeridas pelo documento pretendiam explorar principalmente os dois sentidos, a visão e o tato, considerados importantes e com os seguintes objetivos: "... integrar o educando no meio em que vive; desenvolver capacidades básicas; utilizar a imaginação e a criatividade; valorizar o produto do trabalho como resultado do esforço individual e coletivo" (SEECPR, 1975a, p. 51). A "tarefa" deveria ser cumprida pelos educadores, realizando experiências, apoiadas nas "faculdades sensoriais" e fundamentadas no "prazer de criar e produzir, dentro da realidade da vida prática, pela utilização de diversos aspectos de arte" (SEECPR, 1975a, p. 56).

Ainda, segundo as orientações sobre o processo de criação infantil, apresentadas no mesmo documento, uma criança não precisaria conhecer conteúdos específicos sobre a arte, já que, a "arte [sic.] sai dela" (SEECPR, 1975a, p. 56).

Tais procedimentos parecem incentivar uma crescente alienação dos educadores e dos educandos, aceitando o ensino sem um saber a ser ensinado. Embora, o documento estivesse preocupado com os conteúdos da arte, ao incluir nas atividades práticas em sala de aula aspectos relacionados à “... pesquisa, observação, análise, organização e desenvolvimento”, não surgiram indicações dos conteúdos do saber a ser ensinado.

As atividades foram sugeridas a partir de um conceito de experiência, definido como aquilo que os indivíduos conhecem a respeito do mundo que os cerca principalmente, a partir da percepção e dos sentidos humanos. As atividades denominadas criadoras são sugeridas para auxiliar no desenvolvimento da criança e aproveitar “... essa disposição natural e conjugá-la ao trabalho mental” e também afirmando que o importante não seria “...o trabalho executado pela criança e sim o efeito que este trabalho produziu em sua educação” (SEECPR, 1975a, p. 57).

Em suma, segundo as sugestões o trabalho artístico da criança não deveria sofrer nenhuma intervenção e o professor deveria atuar apenas como orientador sem interferir diretamente nas atividades criadoras desenvolvidas pelos alunos. Não foram indicados aspectos metodológicos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas conjugadas às expectativas de trabalho mental e, sem saber como proceder e ainda, sendo incentivado a passividade, dificilmente o professor conjugaria conhecimento e iniciativa ao estímulo necessário para desencadear a aprendizagem em arte.

Do livro denominado *El niño y su Arte* (1947) (a tradução brasileira foi publicada em 1976) de Lowenfeld, destacam-se algumas recomendações transcritas no documento (SEECPR, 1975a, p. 58) que determinam atitudes do educador em relação à criança. As observações apresentam considerações em relação à expressão artística da criança, aceita como um registro de sua personalidade, apoiando e incentivando a realização de experiências criadoras. Em relação ao professor restariam poucas alternativas, recomendando-se não corrigir ou ajudar, nem impor suas normas ou padrões.

Em suma, ao incentivar uma prática não intervencionista também acabou impedindo que o saber a ser ensinado fosse apresentado à criança. A orientação livre sugerida para acompanhar as atividades expressivas ou criadoras da criança, procurava respeitar às qualidades da expressão individual infantil, estimular à “tolerância e o respeito com o trabalho alheio” e principalmente, considerava importante, “deixar que as crianças desenvolvam sua própria técnica”.

A orientação livre proposta pelo documento também não apresentava nenhuma formalização das técnicas artísticas para o desenvolvimento da expressão artística, ou seja, não “mostrar à criança como se pinta, se modela, etc” (SEECPR, 1975a, p. 58).

A atividade baseada na “manipulação dos materiais” foi considerada a origem do processo de criação infantil, contanto que a criança apresentasse “... a disciplina necessária para controlar os materiais com os quais trabalhou” (SEECPR, 1975a, p. 57). Embora, as atividades não fossem impostas aos alunos existia uma preocupação voltada à manutenção da disciplina durante a realização das propostas.

Na seqüência do texto, o documento ressaltou a importância das etapas de exploração sugeridas nestas diretrizes curriculares, pelas quais os alunos deveriam passar, sendo que, o lapso de qualquer uma das etapas, em qualquer faixa etária, representaria considerável deficiência no processo educativo como um todo.

Contemplando uma concepção de conhecimento “como um bem passível de acumulação, ou um material que preencheria um reservatório” (MACHADO, 1999, p. 30). Perguntas como “Quais as cores que vemos aqui na nossa sala?” ou “Qual a cor favorita?” não utilizam nenhum referencial teórico dirigido ao conhecimento específico que foi apresentado considerando-o desnecessário para o ensino-aprendizagem proposto. Algumas das situações como as apresentadas nos documentos oficiais, entre 1973 e 1975, sobre o ensino de Educação Artística parecem contribuir na direção de afastar os saberes acadêmicos dos saberes a serem ensinados.

O documento, ao enumerar uma série de materiais como lápis, areia, água, madeira, vários tipos de papéis, papel duro, transparente, de texturas variadas que foram apresentados para dar continuidade a uma proposta inicial, pretendia estimular a percepção das qualidades físicas dos materiais, potencializando uma exploração sensível. Também, continuou insistindo a respeito “da importância da experiência e exploração do material pela criança” e considerando que a técnica seria apenas uma “receita de como se faz”, não sendo fundamental nem um fim em si mesma, ou seja, (SEECPR, 1975a, p. 64): “o que importa é como o aluno fez e não o que conseguiu com sua obra”. (grifo no original)

Ao propor a percepção das características físicas dos materiais e estimular a produção de atividades artísticas, o documento pretende-se preocupado em apresentar propostas para o ensino da Educação Artística e portanto precisaria definir qual o saber a ser ensinado. De modo geral, as propostas não conduzem à construção de um saber a ser ensinado.

#### QUADRO 3: CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Conteúdos	Elementos constitutivos do saber
Vivenciar, expressar situações nos aspectos plásticos, corporal e musical.	Procedimentos
Exploração sensorial, visão e tato.	Procedimentos
Exploração de materiais diversos	Procedimentos

FONTE: SUGESTÕES PARA APLICAÇÕES CURRICULARES - ENSINO DE 1.º GRAU - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA -1975. CURITIBA: SEECPR, 1975.

Na exemplificação de uma “aula de expressão plástica” realizada em sala com meninas e meninos, alunos da 5.ª série do 1.º grau, pode-se observar algumas conclusões a respeito de uma das atividades propostas (SEECPR, 1975a, p. 63):

Houve alguns alunos que apresentaram como conclusão Escala de cores; outros partiram para Cores Primárias e Secundárias; outros ainda apresentaram “Composições” como uma cor só; alguém mais preferiu criar um texto sobre a cor preferida e apresentou em forma de teatro; houve uma variedade muito grande de conclusões, o que foi muito bom porque estimulou a curiosidade, desenvolveu a criatividade, atingiu a espontaneidade da criança. (grifo no original)

Conclui-se que com a situação apresentada no texto destacado, o saber a ser ensinado em sala de aula foi considerado à disposição dos alunos embora não houvesse nenhuma referência aos conteúdos específicos do saber em arte na proposta analisada. A experiência de cada criança possibilitaria discutir conteúdos tão específicos como as padronizações das cores em escalas cromáticas? Este conhecimento estaria disponível para todos os indivíduos independente da classe social? As escalas cromáticas, diferenças entre cor pigmento ou cor tom, ou composições deveriam ser considerados um saber a ser ensinado que necessitariam dos conteúdos específicos da história, das técnicas e das práticas do saber em arte.

Em 1975, foi apresentado um novo documento dirigido ao ensino de 1.º grau e denominado *Currículo: Material de apoio para a operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1.º grau. Comunicação e Expressão*, de 5.ª a 8.ª séries.

No trecho do mesmo documento referente à Educação Artística, aparecem algumas considerações relativas a Expressão Sonora, Corporal e Plástica, incluindo os objetivos gerais da Educação Artística seguidos de uma programação curricular com objetivos específicos e conteúdos determinados por séries.

O mesmo livro, *El niño y su arte* (1947) de Lowenfeld, foi apontado como referência também neste documento. O livro fundamentava uma apresentação das considerações gerais na idéia da percepção do mundo pelo homem e na necessidade de utilizar “toda a nossa capacidade perceptiva” ainda, procurando enfatizar “os canais perceptivos, no sentido de melhor perceber para melhor comunicar-se”, ou seja, apontando para uma “educação sensorial” (SEECPR, 1975b, p. 105).

O documento também considerou importante o aprimoramento da percepção, fator que “evitaria a imposição de estereótipos” às crianças. Tal encaminhamento possibilitaria maior autonomia com a ampliação da capacidade de julgamento, estabelecendo como parâmetro para o ensino de Educação Artística, a seguinte condição (SEECPR, 1975b, p. 105): “mais importante que a aquisição de cultura é o aguçamento de capacidades como: intuição, independência e originalidade”.

Pode-se concordar com SILVA (2001b, p. 14) que na visão tradicional sobre as relações entre currículo e cultura existe uma concepção estática e essencializada de cultura, considerada um produto acabado e abstraído de seu processo de constituição e de produção. Assim, o documento ao considerar mais importante o aguçamento de capacidades do que a aquisição de cultura, propõe que este processo aberto de criação (intuição, independência e originalidade) permanecesse paralisado devido a concepção adotada de cultura, uma cultura estática, abstraído de seu processo de produção.

No trecho sobre a “Expressão Plástica” foi apresentada uma análise do desenvolvimento do processo criativo da criança que relacionava o aparecimento das modificações às diversas faixas etárias (aproximadamente dos 7 anos até 14 anos). Considerando que aos 7 anos a criança já seria “capaz de vincular seus pensamentos à imagens” e portanto seu trabalho artístico dependeria de dois fatores, o primeiro fator “Estabelecimento de relações diferenciadas” e o segundo fator “Habilidade para vincular espacialmente as coisas entre si” (SEECPR, 1975b, p. 108).

O documento fundamentou-se em alguns aspectos da teoria defendida por Lowenfeld (1947) que determinou uma evolução gráfica para a criança vinculada ao seu crescimento e às etapas do seu desenvolvimento físico, intelectual e psicológico. Com esse propósito apresentou a necessidade de ampliar a sensibilidade infantil para que fosse possível obter relações diferenciadas, ou seja, considerou uma determinada capacidade em expressar-se como função de conhecer um maior número de formas.

Com esta argumentação a “Habilidade para vincular espacialmente as coisas entre si” foi considerada inata e sem uma “necessidade de maiores estímulos por artes do professor” (SEECPR, 1975b, p. 108). Tais posições apresentam grave distorção em favor de um conhecimento diferenciado e não possibilitariam uma educação de qualidade para todos. Segundo IAVELBERG (1992), muitas das pesquisas psicogenéticas realizadas na atualidade permitiram uma melhor descrição dos processos de aprendizagem e consideram o conhecimento construído pela criança expresso em suas ações e explicações.

Entre os pesquisadores que apresentaram concepções interacionistas da produção do conhecimento em arte pode-se citar Wallon (1959) e Vygotsky (1989) além desses autores. Outras considerações apresentadas sobre o grafismo infantil também foram importantes como as abordagens de Luquet (1913), Piaget (1955), R. Arnheim (1980), V. Lowenfeld (1947), Herbert Read (1943), Arno Stern e Rhoda Kellog (1969) conforme observações de FERRAZ e FUSARI (1993b, p. 65) sobre a expressividade infantil. No desenho este conhecimento poderia ser organizado a partir de modelos ou representações, formados por uma série de esquemas de todo o tipo, sendo necessário, para a criança, implementar sua ação no desenho para que consiga atingir um grau determinado de maturidade (IAVELBERG, 1992). Ainda, pode-se acrescentar outra consideração da mesma autora (1992, p. 5): “a construção das representações sobre o objeto desenho depende da sua interação no meio cultural e a ação sobre desenhos. O sujeito estabelece teorias sobre desenho, com o aparecimento de conflitos, substitui por novas concepções, vai avançando progressivamente, a partir da interação com aquilo que observa e faz”.

A importância do meio e da cultura detectaram outras possibilidades de aquisição de conhecimento porém como não foram aprofundadas ainda são insatisfatórios os estudos sobre estas complexas redes de influências.

O mesmo documento (SEECPR, 1975b, p. 109) admitiu que uma criança entre 7 e 9 anos, viveria um período de “descanso” no qual a repetição de um mesmo tipo de figura seria considerado normal e concluindo que “nesse período, a criança sente-se satisfeita com sua árvore, sua casa, sua flor e está convencida de sua própria capacidade de ‘fazer’. Isso no entanto não deve impedir que o professor a leve a novas descobertas”.

As questões propostas no texto *O desenho cultivado da criança* (1996) de Rosa Iavelberg, a partir da sua análise do desenho infantil, mostraram a existência de uma oposição em relação ao processo de produção plástica infantil entre os teóricos que analisaram esta forma de conhecimento.

A autora (1996, p. 9) confirmou as dúvidas geradas pelas posições: “tal visão e reflexão sobre o desenho estão em contraposição ao conceito de desenho espontâneo, que é corrente entre autores como Luquet, Kellog, Meridieu e Lowenfeld, que escrevem sobre a arte infantil”. A consideração de que o desenho infantil seria espontâneo e não necessitaria de conteúdos precisa urgentemente ser descartada.

Nesta perspectiva, concorda-se com a argumentação de que “a construção das representações sobre o objeto desenho depende da sua interação no meio cultural e a ação sobre desenhos”. Pode-se considerar que a relação dos sujeitos com o meio permite a construção de novas teorias sobre desenho, que seriam progressivamente substituídas por outras, a partir de conflitos e trocas de informações, com a ampliação do repertório de cada um (IAVELBERG, 1996, p. 9).

Tais considerações, adotadas pelo documento (SEECPR, 1975b), associada à produção artística infantil além de disseminadas pelas diversas propostas e diretrizes curriculares divulgadas entre as décadas de 1970 e 1980, permitiram uma crescente alienação do papel do professor como intermediário do saber a ser ensinado. Também, tornaram evidente uma grande dificuldade no estabelecimento de uma discussão crítica e reflexiva sobre as várias teorias que serviram de fundamentação para o ensino de desenho e para o ensino da arte.

No mesmo documento, a *Programação Curricular por Séries* (SEECPR, 1975b, p. 109) apresentou os objetivos específicos listando os respectivos conteúdos. Para a 5.ª série do 1.º grau, as aplicações das técnicas de colagem, de desenho com lápis cera, a composição plástica tridimensional com uso de argila ou outros materiais moldáveis da região, construir com formas geométricas, estariam respectivamente, relacionadas aos conteúdos da colagem, do desenho, da composição plástica bi e tridimensional, a formas geométricas, da combinação de técnicas e da cor.

## QUADRO 4: CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Conteúdos	Elementos constitutivos do saber
Técnicas de colagem	Procedimentos
Desenho com lápis de cera	Procedimentos
Composição plástica tridimensional com argila	Procedimentos
Construir com formas geométricas	Procedimentos

FONTE: PROGRAMAÇÃO CURRICULAR POR SÉRIE - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA -1975. CURITIBA: SEECPR, 1975.

O conhecimento específico de arte não fez parte das indicações e nenhum conteúdo foi explicitado. O fato de relacionar preponderantemente técnicas seria mais bem aproveitado dirigindo o foco de interesse aos movimentos artísticos para esclarecer, por exemplo, origem, influência, desenvolvimento e história.

A ausência de propostas para a realização do desenho, que indicassem modelos, figuras ou motivos especiais apenas deixou claro a consideração do desenho como fruto de uma ação espontânea do aluno. A prática da adoção do tema livre contribui para desnortear o aluno invés de garantir a liberdade de expressão. O aluno não recebia informações contextualizadas sobre técnicas, portanto tornou-se mero repetidor das mesmas técnicas incorporadas como receitas de resultados rápidos e satisfatórios.

A ação de desenhar na infância pode ser considerada como um conjunto de vários aspectos motor, perceptivo e de representação, apontando para uma construção do conhecimento em arte com a interação de três principais fatores. E, em primeiro lugar, a criança como um ser atuante em busca do saber artístico e estético, em segundo o ambiente familiar e por último, o meio cultural sendo que ambos interferem na aquisição do saber artístico e estético (FERRAZ; FUSARI, 1993b).

As dificuldades geradas com a orientação quanto ao ensino de desenho preconizada pelos documentos oficiais, produzidos entre as décadas de 1970 e 1980, aliada à ausência de discussão e reflexão sobre as principais teorias. Tais teorias abordaram o desenvolvimento artístico infantil e influenciaram o ensino de arte, proporcionaram um ensino de desenho voltado principalmente às técnicas de representação gráfica sem explorar outros conteúdos deste saber a ser ensinado.

A Lei n.º 5.692/71 ao tornar obrigatório o ensino de arte exigiu uma série de regulamentações, diretrizes e propostas curriculares que com orientações genéricas pretendiam guiar a implantação da Educação Artística pelos professores no ensino de 1.º e 2.º graus. Uma concepção tecnicista, embora com forte influência da Escola Nova, foi predominante no ensino de arte preconizado nas escolas de 1.º e 2.º graus, preocupando-se com o conhecimento das técnicas, o domínio dos materiais e dirigida para a capacidade expressiva dos alunos.

Ao compreender a importância do ensino de arte no ensino fundamental e médio, pode-se exigir que as transformações realizadas a partir dos documentos oficiais sejam efetivadas. Assim, tais transformações, obtidas com a manipulação do saber (dos conteúdos), possam alcançar o sistema de ensino em sua totalidade, possibilitando às mudanças incidirem sobre o texto de saber, uma importante ferramenta do professor na produção do saber a ser ensinado.

Tal situação reitera a importância do conceito da “transposição didática” pois a partir deste conceito é possível descobrir o “trabalho” realizado no sistema didático que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino. Além de permitir um permanente questionamento sobre as condições de compatibilidade entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado, impedindo a multiplicação de “verdadeiras criações didáticas” que apenas contribuem para afastar o saber a ser ensinado de suas origens (CHEVALLARD, 1991).

## 6 CONTEXTO DE MUDANÇA DO SABER A SER ENSINADO

Até a metade da década de 1980, a situação deficitária do ensino de arte era creditada às condições dos cursos de formação do professor de Educação Artística, ainda apontando o desinteresse e a falta de consciência política também como principais motivos da acomodação dos profissionais à estagnação e às baixas expectativas de profissionalização do setor.

Em 1984, o I Simpósio sobre a História da Arte-Educação incentivou a consolidação da consciência política, pretendendo romper esta acomodação dos arte-educadores, estimulou a criação de associações de classes em todo o país (BARBOSA, 1989). Contudo segundo a mesma autora, a formação de professores nos cursos superiores de licenciatura em Educação Artística continuou apresentando inúmeras dificuldades, sofrendo com a ausência de princípios filosóficos, psicológicos e metodológicos de arte-educação, além de contarem com cursos de currículos desatualizados (1985b, p. 35).

Em 1989, a realização do III Simpósio Internacional sobre o Ensino de arte e sua História MAC – USP confirmou a importância das lutas políticas e das reclamações sobre a posição da arte no currículo, além da obrigatoriedade confirmada pela LDB n.º 7.692/71, exigiu-se uma definição como uma disciplina igual às outras. Em suma, concordando com BARBOSA, a arte possui um domínio, uma linguagem e uma história, constituindo um campo de estudos específicos e não apenas uma atividade (1998, p. 6).

No início da década de 1990, a discussão entre os profissionais do ensino de arte sobre a importância e permanência ou não da arte na Educação foi instaurada em meio às contradições geradas pela obrigatoriedade de arte no currículo das escolas de 1.º e 2.º graus.

Tais dificuldades foram aumentadas pelas deficiências da formação de professores nos cursos superiores de licenciatura em Educação Artística com currículos deficientes e desatualizados, com a excessiva valorização de arte como livre expressão, além do entendimento da criação artística como fator afetivo e emocional, sem existência de um pensamento reflexivo nem conteúdos teóricos para o ensino da arte (BIASOLI, 1999, p. 79).

Pode-se acrescentar que, após uma primeira análise referente aos documentos oficiais produzidos na década de 1980 no Paraná, voltados ao ensino da arte no 1.º e 2º graus, tornou-se evidente o grave comprometimento da qualidade do ensino nestas escolas devido em parte às próprias prescrições das diretrizes curriculares, pela falta de incentivo para estabelecer um debate entre os profissionais envolvidos e também de um maior comprometimento dos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Artística com um saber em arte.

E concordando com BIASOLI (1999), pode-se estabelecer um diagnóstico das condições dos cursos de formação de professores em Educação Artística e de um conhecimento em arte para possibilitar uma prática pedagógica em arte. As condições do ensino de arte mantidas desde a criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística, a partir da LDB 5.692/71, acabaram favorecendo a permanência de um conhecimento diferenciado não possibilitando uma educação de qualidade para todos.

Portanto, concordando com SILVA (1992, p. 18) e como reforço teórico de Bourdieu e Passeron, a transmissão de um código cultural, no qual apenas crianças e jovens já iniciados no ambiente familiar, conseguem dominar, permitiria a continuação e a confirmação da exclusão das classes subordinadas. Ainda, em outra análise apresentada pelo mesmo autor (2001a), a seleção que constitui o currículo reflete profundamente os interesses dos grupos dominantes e o conhecimento escolhido para integrar o mesmo currículo seria formado por um conhecimento particular. A questão central seria distinguir qual conhecimento poderia ser considerado verdadeiro (legítimo) e acessível (APPLE, 1982).

No período de transição, entre a Lei 5.692/71 e a aprovação da Constituição Federal de 1988, as reivindicações apoiadas pelos educadores e agências educativas, apontavam as condições de exclusão como o principal problema do sistema de educação brasileiro e exigindo mudanças, deram início ao movimento em defesa da Escola Democrática.

No Paraná, este movimento em prol de uma escola pública, democrática e de qualidade foi apoiado pelos documentos oficiais<sup>144</sup> produzidos pela Secretaria de Estado de Educação, entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990. Neste contexto, a preocupação dos educadores centra-se na legitimidade da produção do saber (SEECPR, 1993a).

Democratizar a escola significa melhorar tanto as condições de acesso e permanência dos alunos quanto a qualidade do ensino intrinsecamente relacionada à questão do conhecimento (SEECPR, 1993a). Os conteúdos curriculares estão presentes nas diretrizes, programas e propostas curriculares e constituem uma das formas dos saberes a serem ensinados quando configurados como conhecimento. Pode-se comparar um saber em arte com um saber significativo, válido e confiável e desta maneira, vinculado à vida de cada indivíduo e à sociedade como um todo (BRASLAVSKY, 1993, p. 10).

No final da década de 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 possibilitou a substituição da designação Educação Artística por Ensino das Artes e assegurou a permanência do ensino da arte no ensino fundamental e médio, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (CARNEIRO, 1997, p. 90).

---

<sup>144</sup> Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná (1990) e Programa de Reestruturação Curricular do Ensino de 2.º grau (1993)

## 6.1 DIRETRIZES E PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ, PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO 1.º E 2.º GRAU, DE 1990 A 1993.

No início da década de 1990, o primeiro projeto curricular foi o documento *Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná - Educação Artística*, preparado pela Superintendência de Educação e apresentado em 1990.

Depois, um segundo documento denominado *Reestruturação do ensino de segundo grau. Proposta de conteúdos do ensino de 2.º grau. Educação artística* foi apresentado e, em seguida, outro documento a *Proposta curricular da habilitação magistério. Metodologias de ensino: Alfabetização, Português, Matemática, Educação Física, Artes, História, Geografia, Ciências* ambos divulgados ao público em 1993.

O documento *Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná - Educação Artística* fez parte de um trabalho coletivo apresentado e desenvolvido pela equipe da Superintendência de Educação preocupado em confirmar um compromisso pela melhoria do ensino público garantindo uma escola democrática “... no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira hoje” (SEECPR, 1990).

No Estado do Paraná, entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, a Secretaria de Educação iniciou um trabalho de reestruturação curricular, desde o pré-escolar até o 2.º grau, envolvendo educadores e os órgãos responsáveis para repensar uma proposta, assentada em constantes reflexões e discussões, principalmente, dos aspectos teóricos metodológicos de cada área de conhecimento. O principal enfoque dos documentos oficiais, apoiado pela Lei n.º 9.394/96, apontava a questão da qualidade de ensino e aceitava a consideração de que escola é currículo.

O lapso de tempo, entre os primeiros documentos apresentados no início da década de 1970 e depois, no início da década de 1990, possibilitou avaliar algumas alterações entre os dois momentos de produção dos documentos oficiais. As décadas de 1970 e 1980 foram importantes para iniciar uma discussão sobre o ensino de arte na educação, contando com a realização dos encontros de Educação Artística que incentivaram os profissionais a participar de debates sobre diversas questões na área da arte-educação.

Após dez anos, as condições de arte melhoram no ensino de 1.º Grau e a partir de 1981, com a realização de uma série de encontros sobre o ensino de arte e apresentação de diversas propostas de atuação dos profissionais, algumas dirigidas fundamentalmente ao ensino de arte e outras completamente díspares (BARBOSA,1985).

Em vista de tais disparidades, em uma classe formada em sua maioria por arte-educadores, devemos concordar com a necessidade de uma política de distribuição e de acesso ao conhecimento em arte e, principalmente, com cursos de formação de professores dotados de currículos atualizados e críticos.

Ainda, a mesma autora ressaltou que as mudanças causadas pela obrigatoriedade do ensino de arte no currículo de 1.º e 2.º graus, sem horários definidos e nem espaços adequados. Não deixando de constatar o despreparo dos professores, além das inúmeras dificuldades em relação aos próprios cursos de formação, BARBOSA (1985, p. 16) também ressaltou que “não há nenhuma preocupação com uma teoria de arte-educação no currículo”.

Para DURAND (1989, p. 175), a ampliação da oferta de vagas para alunos em “educação artística” na década de 1970, foi reflexo da obrigatoriedade do ensino de arte no currículo de 1.º e 2.º graus, sugerindo que: “...no correr, dos anos setenta a procura por uma diplomação no magistério de arte que autorizasse disputar postos no ensino oficial incrementou bastante a clientela escolar do setor”. A crise surgiu com a ampliação do setor, gerando sérias dificuldades para atender as expectativas de formação dos alunos e depois, dos profissionais que atuavam em Educação Artística.

Em 1990, o documento *Educação Artística* divulgou como “Pressupostos teóricos” a intenção de realizar uma análise do espaço da arte na sala de aula, a partir de uma perspectiva histórica e propondo-se a “... explicitar as relações da prática artística com a base econômica” (SEECPR, 1990).

A distinção entre a arte e a vida comum, o preconceito estabelecido com sua designação como uma atividade não prática ou atividade de tempo livre, e a preocupação relativa ao mercado artístico, produziram uma ampla discussão sobre as relações entre arte e sociedade, o conceito e o lugar de arte na educação que começou com o Modernismo Brasileiro. Valioso enfoque nos ofereceu DURAND no livro *Arte, privilégio e distinção* (1982, p. 293) apresentando um estudo sobre a formação do campo de artes plásticas no Brasil e buscando entender “... a *autonomização do meio artístico como uma das manifestações do processo mais amplo de divisão do trabalho de dominação*”. (grifo do autor)

Para o autor, seria este processo que justificou o sentido da profissionalização do artista e dos agentes culturais, possibilitando ampla mercantilização de bens e serviços no âmbito da cultura como um reflexo das transformações na estrutura produtiva e suas causas econômicas e sociais entre a grande crise de 1929 e o fim da II Guerra Mundial.

Ao propor a construção do saber em arte, a partir de uma perspectiva histórica, o documento *Educação Artística* apresentou séria preocupação em diagnosticar a posição ocupada pela Educação Artística dentro do sistema educacional então, considerada marginal em relação às outras disciplinas. Como solução preconizou a democratização do saber artístico, conciliando “as aspirações sociais em relação à qualidade da escola pública, às expectativas dos professores e a viabilidade de uma proposta pedagógica” preocupada em dotar o aluno de uma percepção crítica, ativa e exigente (SEECPR, 1990).

O encaminhamento adotado vislumbrou as principais dificuldades enfrentadas nas últimas décadas pelo ensino de arte com a aplicação dos documentos legais formulados após a Lei n. ° 7.692/71. A discussão sobre a posição marginal da Educação Artística, em parte função da indeterminação do texto do Parecer n. ° 540/77<sup>145</sup>, permitiu a abertura de novas perspectivas para o ensino de arte, com a proposta de democratização do saber a ser ensinado.

Vale ressaltar, que no currículo, conforme comentário de SILVA (2001b, p. 22) ficariam registrados os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e de outro, saberes subordinados, relegados e desprezados.

Embora, tais possibilidades estivessem presentes na construção do currículo proposto pelo documento *Educação Artística* (SEECPR, 1990) pode-se diagnosticar sob a maquiagem da superfície das mudanças dos programas oficiais se a estrutura profunda da relação didática foi efetivamente alterada (CHEVALLARD, 1991, p. 42).

O documento *Educação Artística* (SEECPR, 1990) posicionou-se preocupado com a discussão das políticas educacionais entre os assuntos de relevância, desde a década de 1980. Neste contexto, pode-se concordar com APPLE (1989, p. 45): “a escola é um local em que o estado, a economia e a cultura estão inter-relacionadas e como muitas das reformas que estão sendo agora propostas e muitas inovações curriculares agora em pauta ‘refletem’ essas inter-relações”.

Sem esquecer que a educação tornou-se um elemento decisivo na manutenção da divisão social do trabalho, sendo de grande importância incentivar a formulação de novas relações entre a educação e o sistema produtivo (SILVA, 1992).

---

<sup>145</sup> No texto do Parecer CFE n. ° 540/77, a Educação Artística não foi definida como matéria nem como disciplina “...mas como uma ‘preocupação geral do processo formativo’, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum” (1984, p. 184).

O documento *Educação Artística* (SEECPR, 1990) considerou a influência do meio sócio-econômico sobre a capacidade de percepção dos indivíduos, acarretando forte diferenciação dos modos de produção e percepção da arte.

Este comentário poderia ser reforçado com a conclusão de que os indivíduos com melhores condições sociais, com maior acesso às informações, com contato freqüente e sistemático com o conhecimento socialmente acumulado, possuem maior capacidade de produzir e avançar em suas produções e representações mentais (IAVELBERG, 1995).

Ainda, o mesmo documento contemplou dois aspectos, analisou o papel do trabalho criador e encontrou o significado de arte no processo de humanização do homem, partindo do conceito de arte como forma de trabalho criador, uma proposta para novas formas de reflexão sobre as relações sociais.

E, após apresentar um percurso histórico do ensino de arte no Brasil, analisou o impacto da Lei 5.692/71, mesmo questionando a influência das concepções tecnicistas no ensino de arte continuou aceitando o conhecimento técnico como uma “função ordenadora e necessária ao projeto e à construção da composição artística” (SECCPR, 1990, p.148).

Portanto, ciente das dificuldades criadas pelo ensino excessivamente técnico, o documento admitiu a necessidade da observação dos padrões estilísticos, canônes ou regras para o ensino de arte, considerados como um tipo de “repertório universal técnico-artístico, construído ao longo da história das artes e são determinados pelo sistema produtivo” (SECCPR, 1990, p.148).

Neste contexto, pode-se recordar que a existência de um conhecimento determinado como repertório universal técnico-artístico contribuí para afastar um conhecimento em arte da grande maioria dos educandos. Assim, o currículo expressaria um código cultural dominante ao mesmo tempo considerado como natural, acelerando um processo de dominação cultural e segundo SILVA (2001a, p. 34): “os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura”. (grifo no original)

Portanto, ao permitir a permanência de um conhecimento determinado pode-se correr o risco de aceitar que este conhecimento seja naturalizado, para impedir tais ocorrências deve-se questionar quais seriam os saberes significativos. Pode-se recorrer mais uma vez mais às condições definidas para determinar o saber significativo por BRASLAVSKY (1993).

Também, o documento *Educação Artística* revelou a necessidade de investigar a natureza da relação estética e propôs a criação artística como forma de expressão da realidade, aliado a leitura da obra e concluiu que (SEECPR, 1990, p.148): “A relação estética que se objetiva na produção ou na fruição do fato artístico, tem um caráter social, e se realiza através dos sentidos humanos, no processo de humanização da natureza e do homem”. Contudo, o mesmo documento, ao considerar a arte como uma atividade humana, enfatizou que “. esta atividade centra-se na imitação e na criação, que se sucedem e se alimentam uma da outra” (SEECPR, 1990, p. 148).

Ao considerarmos uma atividade centrada na imitação pode-se concordar com BARBOSA que, em seu livro *Arte – educação: conflitos/acertos* (1985), apresentou as principais conclusões dos pesquisadores americanos Brent e Marjorie Wilson sobre o uso da cópia, em experiências realizadas com alunos de arte, nas aulas práticas de desenho com modelos vivo, que apontaram dificuldades na substituição dos modelos, segundo o texto (1985, p. 151): “isto segundo esses autores, prova que há pequena transferência de aprendizagem em desenho. Um programa refinado, sofisticado, para desenhar um objeto não necessariamente afeta a habilidade de desenhar outro objeto”.

A cópia de quadros, para a mesma autora, ao adotar uma escolha de modelos imposta pelo professor e exigir semelhança, entre o modelo e o resultado obtido pelo aluno, apresenta-se antinatural e conservadora, ou seja (1985, p. 152): “o mal não está em desenhar de uma imagem bidimensional, mas em impedir que o aluno faça sua escolha, quer seja ela um objeto ou uma imagem apresentada”. Para a autora (1985, p. 153) a tarefa de representar de forma reconhecível, exigiria a posse do conhecimento das convenções representativas.

E de qualquer maneira, ao incentivar a cópia, deixaram de ser introduzidos conteúdos de arte, ao priorizar uma prática sem esclarecer sua historicidade. Pode-se concordar com GOMBRICH (1995, p. 3) que ao discutir as questões subjetivas existentes na arte exemplificou a existência dos padrões objetivos com o seguinte comentário: “E se houver, se os métodos ensinados hoje nas classes de modelo vivo resultam em imitação mais fiéis da Natureza que as convenções adotadas pelos egípcios, por que os egípcios não as adotaram?” O autor considerou que para uma verdadeira apreciação de arte, seria necessário “... combater a crença de que a excelência artística se identifica com a exatidão fotográfica” (1995, p. 3).

Por outro lado, o texto do documento defendeu as atividades práticas baseadas em conhecimentos adquiridos, ou seja (SEECPR, 1990, p. 148): “a prática reiterativa está apoiada em normas já conhecidas, se faz na repetição de conhecimentos selecionados a partir de leis e regras retiradas da produção existente”.

Neste contexto, pode-se recorrer às observações de WILLIS (1995), de que o capital cultural pode ser considerado como o conhecimento e a capacidade da manipulação simbólica da linguagem e dos números, originados pelos grupos dominantes da sociedade, que asseguram o sucesso de sua prole e portanto, a reprodução da produção, mantendo assim, os privilégios de classe. O documento *Educação Artística* apresentou um encaminhamento metodológico considerando a Educação Artística um instrumento para apreensão do saber estético, preocupada na formação dos sentidos humanos e na compreensão da realidade humano social. Além disso, o mesmo documento considerou a atividade artística não “imitativa” realizada através da apropriação e da reelaboração do conhecimento artístico (SEECPR, 1990).

O encaminhamento metodológico contemplou diversos conteúdos de arte, principalmente, apoiados na História de arte, como os conteúdos dos programa das 6.<sup>a</sup>, 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries do ensino de 1.º grau, incluindo o estudo da arte nas sociedades primitivas, nas sociedades antigas, nos movimentos modernos, etc.

Outras práticas enumeradas indicam principalmente, o uso de um vocabulário próprio da composição gráfica: ponto, linha, plano e volume. Ainda, várias propostas utilizam noções de ponto de vista, escala e proporções. As atividades práticas procuram contemplar as múltiplas técnicas artísticas, desenho, pintura, mural, gravura, fotografia, escultura e até propaganda. Não foi incluída nenhuma indicação à respeito dos tipos de materiais adotados. Também, na utilização das técnicas artísticas não foram apresentados os procedimentos específicos.

Os elementos constitutivos do saber aparecem explicitados pela primeira vez, considerando-se os documentos oficiais anteriores, pode-se compreender a existência de uma informação específica, tratando-se do ensino de arte nas sociedades primitivas e nas sociedades antigas ou a arte nos movimentos modernos. E quanto à avaliação, o documento esclareceu que “os critérios da avaliação em Educação Artística decorrem dos conteúdos, consistem em uma seleção de expectativas que evidenciam a apropriação destes conteúdos pelos alunos” (SEECPR, 1990, p. 172). O saber a ser ensinado além de apresentar conteúdos específicos poderia ser reconhecido como fonte de ensino-aprendizagem, representando outra conquista do ensino de arte.

Para possibilitar a verificação dos elementos constitutivos dos saberes a serem ensinados em arte concorda-se com uma definição do saber significativo, proposta por BRASLAVSKY (1993) que relacionou como os principais componentes a informação, o conceito e os procedimentos.

E, segundo as definições da mesma autora (1993), que consideram como informação todo o conhecimento pontual, caracterizado pela identificação, descrição e definição de um determinado dado, como, por exemplo as atividades propostas como “leitura das qualidades plásticas dos objetos e da realidade”. E ainda, consideram como conceito a resultante de um conjunto de informações associadas, quando o saber está associado a outros conhecimentos, o que sugerem as atividades propostas como “saber estético”. E por último, determinam como procedimento um conhecimento-ação, ou seja, uma aplicação do saber, que pode-se considerar como exemplo as atividades propostas como “trabalho estético”.

QUADRO 5: CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO (1.ª, 2.ª SÉRIES)

Conteúdos	Elementos constitutivos do saber
Leitura das qualidades plásticas dos objetos e da realidade	Informação
Saber estético	Conceitos
Trabalho artístico	Procedimentos

FONTE: CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1990. CURITIBA: SEECPR, 1990.

QUADRO 6: CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (3.ª, 4.ª E 5.ª SÉRIES)

Conteúdos	Elementos constitutivos do saber
Leitura das qualidades plásticas dos objetos e da realidade	Informação
Saber estético	Conceitos / procedimentos
Trabalho artístico	Procedimentos

FONTE: CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1990. CURITIBA: SEECPR, 1990.

QUADRO 7: CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (6.ª, 7.ª E 8.ª SÉRIES)

Conteúdos	Elementos constitutivos do saber
Leitura das qualidades plásticas dos objetos e da realidade	Informação
Saber estético	Conceitos / procedimentos
Trabalho artístico	Procedimentos

FONTE: CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1990. CURITIBA: SEECPR, 1990.

Pode-se concluir que entre os documentos anteriormente analisados, a presença de um saber significativo ficou mais evidente no documento *Currículo Básico - Educação Artística* (SEECPR, 1990).

Neste contexto, o documento para a *Reestruturação do ensino de segundo grau. Proposta de conteúdos do ensino de 2.º grau. Educação artística* foi apresentado em 1993, considerado fundamental para a constituição da política do Departamento de Ensino da Secretária de Educação do Estado do Paraná, durante a gestão de 1987/1990. O documento foi elaborado com a participação de professores das vinte e duas regiões educativas da rede oficial do Paraná além da Assessoria de Consultoria.

No texto de apresentação foram relacionados os objetivos principais, iniciando com a definição dos conteúdos essenciais do currículo de 2.º grau e, em seguida, apresentando “...um processo pedagógico que visa a construção de um projeto coletivo de trabalho educacional” (SEECPR, 1993a).

O mesmo documento não pretendia ser considerado um “guia curricular” nem tampouco um “produto acabado”, alertando que caberia “ao professor organizar de forma significativa os conteúdos em sua área de conhecimento” cabendo aos responsáveis o desenvolvimento efetivo, “cada proposta curricular contém a concepção teórica da disciplina, os conteúdos essenciais e referências bibliográficas” (SEECPR, 1993a). Tal posicionamento representa uma mudança em relação aos documentos anteriores, inclusive de conceito de currículo, neste caso contando com a participação e a contribuição das diversas instâncias decisórias, instituições e professores.

No compito geral, o documento *Reestruturação* apresentou forte preocupação na reorganização do ensino de 2.º grau, de maneira a ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento, com uma análise das relações entre escola, o trabalho e a cidadania, tendo como referência teórica Dermeval Saviani (1986).

O texto específico sobre a *Educação Artística* apresentou uma reflexão histórica sobre a função de arte e da educação, observando as condições sociais, econômicas, culturais e políticas encontradas na sociedade brasileira. O mesmo documento propôs vários objetivos para o ensino da Educação Artística, como por exemplo, ampliar e sistematizar o conhecimento do aluno (linguagens artísticas), instrumentalizar o aluno, ampliar tanto a capacidade de percepção do aluno e quanto o conhecimento dos códigos artísticos (SEECPR, 1993a). Em seguida, foi apresentada a *Proposta curricular da habilitação magistério. Metodologias de ensino: Alfabetização, Português, Matemática, Educação Física, Artes, História, Geografia, Ciências* ainda, em 1993. Este documento foi resultante do trabalho realizado pelo *Projeto de Avaliação Curricular da Habilitação do Magistério*, como parte do projeto de reestruturação do ensino de 3.º grau, iniciado em 1988, pela mesma Secretaria.

O projeto preocupava-se em realizar uma avaliação da proposta curricular implantada na rede estadual e por outro lado, pretendia diminuir a fragmentação da habilitação do magistério, empenhado em uma construção curricular mais eficiente, de maneira geral, seguiu os mesmos parâmetros apresentados no documento anterior, *Reestruturação* (SEEPR, 1993a).

O documento *Proposta curricular da habilitação magistério* apresentou um foco específico na criança, enfatizando que (SEEPR, 1993b): “Deste modo, sua representação e o conhecimento técnico necessário para representá-la se constituem condição básica para a alfabetização estética e se revestem de fundamental importância porque concretiza o fazer artístico e possibilitam o acesso à produção existente.”

O conceito de “alfabetização estética” surgiu a pretexto do contexto geral da própria direção do documento denominado *Alfabetização* (SEEPR, 1993b). Apontando seu principal interesse para a criança, listou as principais características da expressão artística e as fases correspondentes do desenvolvimento infantil, considerando que a representação dos objetos realizada pelas crianças apresentava um determinado desenvolvimento da “... capacidade de compreensão de determinados princípios da perspectiva, condição para posteriormente fazer uma análise mais complexa em relação a forma, estrutura e função” (SEEPR, 1993b).

Para GOMBRICH (1995, p. 13), a distinção entre o que realmente pode-se ver e o que se vê através do intelecto, torna-se indispensável para a compreensão das condições do desempenho dos alunos frente ao desenho pelo professor. Seria necessário compreender claramente diversos conhecimentos articulados na ação de desenhar já que estudos recentes sobre o desenho infantil demonstraram o relacionamento do conhecimento construído pela criança com as expressões encontradas em suas ações e explicações.

E conforme IAVELBERG (1995, p. 5): “tal conhecimento, no desenho, organiza-se através de modelos ou representações dos quais fazem parte esquemas de todo o tipo. Esses esquemas têm uma estrutura e organizam-se como uma sucessão de ações externas ou mentais, que estão correlacionadas com o nível de desenvolvimento operatório”.

A representação a partir de convenções, principalmente a naturalização de conteúdos bastante complexos, como o uso da perspectiva e sua normatização, continuava criando empecilhos para um verdadeiro ensino de arte, levando a concordar com a análise apresentada por GOMBRICH (1995, p. 31): “a arte não é produzida em um espaço vazio - é parte de uma tradição específica e trabalha num área estruturada de problemas”.

Para o documento *Proposta curricular da habilitação magistério*, uma criança, nas séries iniciais, possuía capacidade para representar um objeto com todos os seus aspectos e a partir de vários pontos de vista (ver quadro 8 e 9). E, em uma segunda etapa de desenvolvimento, para representar um objeto conferindo realidade a sua aparência a partir de um ponto de vista, “... o que evidencia sua capacidade de compreensão dos princípios da perspectiva” (SEEPR, 1993b, p. 4). A naturalização de determinados conhecimentos devido à existência de uma ampla facilidade de acesso (meios de comunicação, jogos eletrônicos, vídeo game) impede que a descaracterização destes conhecimentos aconteça, ou seja, como considerar as noções de perspectivas inerentes ao desenho de crianças que cursam as séries iniciais?

QUADRO 8: OS CONTEÚDOS BÁSICOS PROPOSTOS COMO FUNDAMENTOS

Conteúdos	Elementos constitutivos do saber
O que se entende por arte	Informação
Aspectos históricos	Informação
Modos de ver e compor	Procedimentos
Alfabetização estética	Informação/Procedimentos

FONTE: SEEPR. PROPOSTA CURRICULAR DA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO. METODOLOGIAS DE ENSINO: ALFABETIZAÇÃO, PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES, HISTÓRIA, GEOGRAFIA, CIÊNCIAS. DEPARTAMENTO DE ENSINO DE 2.º GRAU. CURITIBA: [S.N.], 1993.

QUADRO 9: CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NAS SÉRIES INICIAIS - PLÁSTICA

Conteúdos	Elementos constitutivos do saber
Composição: formas de representação	Informação / Procedimentos
Descrição e representação das formas quanto a: aparência, função, natureza, estrutura básica, figura e fundo.	Procedimentos
Caracterização das formas quanto a: linha, contorno, textura, cor, detalhes, proporções, deformação.	Procedimentos
Organização das formas e do espaço em relação a: posição, movimento, proporção, equilíbrio.	Procedimentos
Estrutura da forma e do espaço e suas relações: equilíbrio, decomposição, profundidade.	Procedimentos

FORNE: SEEPR. PROPOSTA CURRICULAR DA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO. METODOLOGIAS DE ENSINO: ALFABETIZAÇÃO, PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES, HISTÓRIA, GEOGRAFIA, CIÊNCIAS. DEPARTAMENTO DE ENSINO DE 2.º GRAU. CURITIBA: [S.N.], 1993.

A função específica da Educação Artística seria contribuir no processo de construção da representação através do trabalho sistemático com elementos formais e os conteúdos das linguagens artísticas assim, caberia ao professor orientar o aluno, capacitá-lo, partindo de uma leitura empírica até atingir uma leitura sistemática e objetiva do mundo (SEEPR, 1993b, p. 5).

As “duas dimensões como forma de conhecimento de arte”, ou seja, “a leitura sobre a realidade e o domínio técnico” foram apontadas como condições imprescindíveis que possibilitariam ao ensino em Educação Artística “recuperar a Arte como forma de conhecimento, trabalho e expressão” (SEEPR, 1993b, p. 9).

O mesmo documento concluiu a importância da ligação das “inter-relações do ver, do saber e do fazer” à concepção de arte explicitada. O professor precisaria cientificar-se da proposta pedagógica e os conteúdos básicos deveriam ser adquiridos pelos alunos, para evitar a fragmentação do conhecimento. Os conteúdos básicos seriam o conhecimento dos modos de fazer (códigos, normas e técnicas) e o conhecimento da produção artística existente (SEEPR, 1993b, p. 9).

A apresentação dos Conteúdos Básicos (Quadro 1) possibilitou a análise dos elementos constitutivos do saber, demonstrando o aparecimento da *informação* e de *procedimentos*. A *informação* estaria associada ao conhecimento específico em Arte, em quanto os *procedimentos*, determinam ações práticas na sala de aula.

Na apresentação dos Conteúdos da Educação Artística nas séries iniciais - Plástica, aparecem algumas dificuldades, pois os conteúdos não contemplam *informação*, incorrendo outra vez, na introdução de atividades práticas ou de simples procedimentos.

De qualquer maneira, este documento (SEEPR, 1993b) foi o primeiro a realizar uma proposta coerente entre as questões teóricas e os procedimentos metodológicos, adotando um conceito de arte, uma proposta pedagógica e incluindo uma recomendação de bibliografia. Entre os autores citados, de interesse para as Artes Plásticas, ressaltando-se Rudolf Arnheim, Luquet, Pareyson, Porcher e Fayga Ostrower.

## 6.2 CONDIÇÕES DE COMPATIBILIDADE ENTRE O SABER ACADÊMICO E O SABER A SER ENSINADO: CONTEÚDOS E EMENTÁRIOS DA DISCIPLINA DESENHO ARTÍSTICO, DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, HABILITAÇÃO ARTES PLÁSTICAS, FAP.

Concluídas as análises iniciais das diretrizes e propostas curriculares destacam-se dois momentos importantes, o período de implantação da Lei n.º 5.692/71 e o período marcado pelas discussões sobre democratização da educação e o currículo que antecederam a aprovação da Lei n.º 9.394/96.

Em um primeiro momento, com a obrigatoriedade do ensino de arte foi necessário criar e regularizar os cursos superiores de licenciatura em Educação Artística e inclusive definir legalmente o primeiro currículo estabelecido pela Indicação CFE n.º 36/73, apenas em 1973. A organização curricular proposta pela Lei n.º 5.692/71 relacionava matérias, áreas de estudos, disciplinas e atividades, esta divisão curricular indicou a seleção e a definição dos conteúdos dos saberes a serem ensinados.

E, no segundo momento, no início da década de 1990, a exclusão foi apontada como um dos graves problemas do sistema de ensino brasileiro. E, portanto levou os interesses a centrarem-se na educação e no conhecimento, considerados os eixos da transformação produtiva com equidade, conforme afirmou DEMO (2000, p. 47) ao analisar a nova LDB, sentenciando em seguida “é urgente reconstruir conhecimento para desfazer os males do próprio conhecimento”. Nesta perspectiva, a organização curricular transformou o conhecimento em conteúdo curricular com o intento de alcançar uma escola democrática.

Com o levantamento e a análise das diretrizes e propostas curriculares apresentadas para o ensino de Educação Artística no 1.º e 2.º graus, foi obtido um panorama mínimo para focar a compatibilidade entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado na disciplina Desenho Artístico, segundo os Ementários e conteúdos programáticos<sup>146</sup>, integrante da grade curricular do curso superior de licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, da FAP.

As indicações bibliográficas fazem parte da construção dos conteúdos curriculares incluídas no texto de saber apresentado pelo professor aos alunos. A importância dos manuais de ensino, como elementos instituidores das práticas escolares, confirma-se em função da disseminação do seu uso e por constituírem uma das principais fontes de pesquisa para o ensino da disciplina. E, no caso das bibliografias, destacou-se o livro *Desenho artístico* (1978) de Camille Bellanger além do livro *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora* (1986) de Rudolf Arnheim, ambos adotados como referências bibliográficas para a disciplina de Desenho Artístico na FAP.

Ao reiterar o interesse no conceito da transposição didática proposto por CHEVALLARD (1991) deve-se concordar com a observação do mesmo autor de que para legitimar o ensino seria preciso reafirmar-se fervorosamente sua adequação ao projeto que o justifica e o explica. Nada mais importante, no contexto em que foram propostos os documentos oficiais, apontando para o conhecimento e sua transformação em conteúdo curricular.

A importância dos elementos constitutivos dos saberes a serem ensinados que possibilitem a legitimidade do ensino reafirma a definição do saber significativo, proposta por BRASLAVSKY (1993), que relacionou como os principais componentes a informação, o conceito e os procedimentos.

---

<sup>146</sup> Ver Anexos - Ementários e conteúdos programáticos das disciplinas: Desenho Artístico I, Desenho Artístico II, Desenho Artístico III. Curso Educação Artística. Habilitação em Artes Plásticas. Departamento de Artes Visuais. FAP. Curitiba, 1998.

O saber ensinado deveria aparecer conforme o saber a ensinar (que se origina do saber acadêmico) e, portanto não deve-se questionar sua compatibilidade, pois estaremos questionando diretamente a sobrevivência do próprio sistema didático. A ilusão da conformidade instala-se e perpetua-se devido ao fato de que o saber a ensinar encontra-se rapidamente esquecido, no processo em curso da transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p. 17).

Como anteriormente foi observado, os manuais de ensino de desenho surgem como dispositivos mediadores dos conteúdos dos saberes, profundamente ligados ao trabalho de reorganização e reestruturação ou seja da “transposição didática”. Um novo texto do saber a ser ensinado, em geral, mesmo que proposto pelos programas e diretrizes curriculares nos períodos de mudanças com a intenção de atualizar o saber ensinado, acabaria deixando de fora os principais requisitos de compatibilidade, mascarando a possível “modernização e a abertura da escola para a vida” (CHEVALLARD, 1991, p. 43).

Em suma, as modificações propostas pelos documentos oficiais nem sempre produzem mudanças no saber a ser ensinado, considera-se, por exemplo, às indicações de “hábitos de trabalho” apropriados para a execução das atividades artísticas encontradas na *Programação Curricular por Séries* (SEECPR, 1975b). Tais indicações identificam-se de certa maneira com os hábitos apregoados pelo ensino de Canto Orfeônico, na década de 1930, que proclamou “disciplina e civismo” com objetivos semelhantes àqueles já desenvolvidos no ensino do Desenho, desde o século XIX.

E depois, na década de 1950, o ensino do Desenho e as matérias de Música, de Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, incorporadas ao currículo escolar com a mesma orientação da pedagogia tradicional, confirmavam a mesma preocupação com “as habilidades manuais, a precisão, a organização e a limpeza” consideradas características importantes a serem desenvolvidas nos alunos (FERRAZ; FUSARI, 1993b, p. 30).

As primeiras sugestões para a Educação Artística apareceram com o documento *Currículo - 1973* (SEECPR, 1973) no caso específico do ensino de desenho, foram indicados uma série de materiais, como carvão, giz molhado, lápis cera e nanquim completando com anilinas no desenvolvimento da atividade “desenho criador” para alunos do ensino de 1.º grau. Outra concepção de desenho poderia ser contraposta a simples indicação dos materiais para o desenho adotada no documento, como a concepção proposta por DERDYK (1998, p. 20):

As manifestações gráficas não se restringem somente ao uso do lápis e papel. O desenho, como índice humano, pode manifestar-se, não só através das manchas gráficas depositadas no papel (ponto, linha, textura, mancha), mas também através de sinais como risco no muro, uma impressão digital, a impressão da mão numa superfície mineral, a famosa pegada do homem na Lua etc.

A necessidade de verificar as recentes orientações curriculares que direcionam práticas educacionais, quanto aos processos de aprendizagem e quanto a natureza dos objetos de conhecimento, que participam da constituição das disciplinas do currículo, foi uma das importantes considerações sobre o ensino de arte apresentadas por IAVELBERG (1995).

Ao manifestar sua insatisfação em relação às orientações curriculares e aos saberes constituintes das disciplinas, demonstrando que as práticas propostas pelos documentos distanciam-se das recentes teorias sobre a aprendizagem e igualmente da natureza dos objetos do saber, a autora comprovou as questões apontados por CHEVALLARD (1991) quanto à compatibilidade do saber acadêmico e saber a ser ensinado.

Ainda, segundo IAVELBERG (1995, p. 3), “o ensino de arte parece resistir a tais orientações, o que aumenta a necessidade de trabalhos específicos tanto em relação aos objetos de conhecimento circunscritos à área de conhecimento específico como em relação à aprendizagem desses objetivos, para que modos atualizados de ver a aprendizagem e a arte gerem propostas de ensino adequadas à natureza intrínseca dos objetos artísticos e aos seus modos de construção.” As condições iniciais impostas ao ensino de arte compactuam ainda com as recentes dificuldades encontradas em tornar o saber acadêmico compatível com o saber ser ensinado.

A resistência em dirigir o saber a ser ensinado aos conteúdos específicos da arte, em parte, deve-se ao próprio professor, que ao refazer o seu texto de saber utiliza diferentes artifícios para não efetivar modificações compatíveis com às mudanças do saber em arte.

No texto de apresentação do livro *Desenho Artístico* (1978) de Camille Bellanger, encontra-se resumido o alcance e a importância do enfoque estabelecido pelo “manual de cabeceira” no ensino do desenho, há mais de um século, além de considerar a atualização e as adaptações necessárias às condições brasileiras. Herdeiro da tradição do ensino de arte clássica, o manual apresentou o desenho como a base fundamental da ciência do pintor (BELLANGER, 1978, p. 11).

Pode-se observar que as orientações para o ensino de desenho incluíam desde o estudo de luz e sombra, anatomia até noções de perspectiva. As indicações de materiais de desenho, marcas e tipos, podem ser somadas às indicações dos modelos, posição, iluminação, tipos humanos e outros temas adequados para o desenvolvimento do desenho, mesmo sem indicar a prática da cópia de estampas por considerar “um método de ensino arcaico” (BELLANGER, 1978, p. 19).

A cópia de modelos também foi discutida por BARBOSA (1985b) ao apontar que as práticas do ensino do desenho de observação aparecem detalhadas em uma grande maioria de manuais e livros de arte adotados nas escolas. Para a autora seria necessário maior estímulo à percepção visual e portando, seria necessário empregar maior dinâmica às práticas propostas para o desenho de observação.

Não se pode deixar de lembrar as críticas de ARNHEIM (1986) a respeito dos métodos de ensino adotados por professores de desenho, o autor distinguia a cópia das estampas (dos mestres notáveis) por incentivarem a um tipo de representação que o aluno poderia imitar sem dominar. As orientações do mesmo autor (1986, p.193) além da proposta de não intervenção do professor, incentivaram outro grave problema, estimulando a expressão individual sem conteúdos específicos do saber a ser ensinado, ou seja, da arte.

Como IAVELBERG (1995) criticamente observou, as teorias de aprendizagem muito progrediram e precisam ser incorporadas ao ensino de desenho, em quanto ARNHEIM (1986) ao analisar as experiências criativas em desenho das crianças, apresentou o seguinte comentário (1986, p. 193):

Em nossa análise deve ficar claro também que desvios da representação realística não se devem às deficiências, mas a uma sensibilidade notável, espontânea em relação às exigências do meio. À medida que o professor observa a manifestação deste invejável talento inato, a certeza da decisão intuitiva, a progressão lógica do simples para o complexo, perguntar-se-á se a melhor coisa a fazer não seria deixar os alunos sozinhos, encarregados de sua própria orientação. Não seria a arte uma daquelas habilidades que se pode ou se deve aprender sozinho?

As mesmas preocupações refletidas desde os documentos legais produzidos entre 1973 e 1975, aparecem confirmadas no trecho acima, seria possível aceitar ainda que arte se aprendesse sozinho?

Para ARNHEIM (1986) o ênfase nos fatores da personalidade induziu alguns educadores de arte a questionar a precisão da forma e abandonar o uso do lápis antiquado por materiais que favorecem os traços espontâneos. A expressão espontânea do aluno deve ser apoiada, contudo sem tornar-se caótica quando começaria a interferir na organização visual. Portanto, pode-se observar que a organização, a limpeza e a precisão continuariam a ser preceitos importantes na realização do desenho.

IABELBERG (1995) comentou que a “predominância de um conhecimento espontâneo, natural e alienado da cultura” nas práticas artísticas, ampliaria ainda mais as diferenças entre os indivíduos e, que este conhecimento diferenciado acabaria separando aqueles que possuem um conhecimento anterior daqueles que não tiveram “as mesmas oportunidades de interação com o conhecimento social acumulado”.

Segundo APPLE (1982) a educação reproduz aspectos importantes da desigualdade, retirando de uma segunda esfera importante, na qual atua a escolarização, a propriedade simbólica, o “capital cultural” preservado e distribuído pelas escolas e que, simultaneamente, produzem e reproduzem formas de consciência de manutenção do controle social, sem declarar os mecanismos da dominação. Portanto, torna-se importante situar no sistema de relações, o conhecimento transmitido nas práticas artísticas.

Assim ao analisar uma proposta do “desenho do natural” observa-se qual o objetivo específico acompanhado pelo conteúdo “Planos, perspectivas, proporções, efeitos da luz e sombra” (SEECPR, 1975b, p. 128). A proposta, embora indicasse o desenho de objetos, mostrava uma preocupação com o espaço tridimensional e com conteúdos do saber a ser ensinado, relacionados ao ensino do desenho projetivo. O conteúdo estaria desvinculado de uma conceituação adequada além, da indicação de planos, perspectivas, proporções, efeitos de luz e sombra, incluir considerável esforço de codificação e conhecimento dos conteúdos históricos e sociais, sem os quais o uso das técnicas estaria repetindo um conhecimento desprovido de conteúdo específico.

A indicação de modelos de gesso para o estudo do desenho de observação foi recomendada por BELLANGER (1978, p. 43) que como sugestão de modelo, apresentou as reproduções “das estátuas antigas, a máscara de *Desmóstenes*, a cabeça de *Antinous*, as de alguns imperadores romanos” (grifo no original). Como já foi observado, no ensino praticado na Escola de Belas Artes e Indústrias, que foi fundada no Paraná, em 1886, adotava-se também modelos de gesso e obras de pintores reconhecidos do período.

As propostas de ensino de desenho apresentadas por BELLANGER (1978) seguiam uma progressão, do mais fácil ao mais difícil, do desenho realizado das partes do corpo humano em fragmentos de modelos em gesso até o estudo do nu, com uma apropriação do saber vinculada a idéia de conhecimento como um material que poderia preencher um reservatório (MACHADO, 1999).

Ainda, para o mesmo autor (1978), os cânones renascentistas e o emprego das proporções anatômicas foram insistentemente recomendados para o desenho de figura humana. Como qualquer outra codificação, opera-se uma perda significativa de resultado na prática de desenho com a adoção de cânones ou proporções.

A perspectiva e suas regras de representação aparecem indicadas para o desenho de observação, como temas como a paisagem, figura humana e natureza morta (BELLANGER, 1978): “toda a operação destinada à aplicação dos princípios da perspectiva linear, por mais complicada que nos pareça, pode ser resumida nos três seguintes pontos: linha de horizonte, ponto de vista, ponto de distância”.

A “função ordenadora e necessária ao projeto e à construção da composição artística” foram pontos apontado pelo documento *Educação Artística* (SECCPR, 1990, p.148) que embora descartasse o ensino excessivamente técnico, aceitava a necessidade da observação dos padrões estilísticos, cânones ou regras para o ensino de arte, considerados como um tipo de “repertório universal técnico-artístico, construído ao longo da história das artes e são determinados pelo sistema produtivo”.

Neste contexto, verificou-se a permanência de um saber acadêmico ou discutir a compatibilidade entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado, amparado tanto nos documentos legais quanto nos manuais de ensino de desenho. Vale reforçar a pertinente observação de CHEVALLARD (1991) que a realização de uma verdadeira análise didática não teria nenhuma dificuldade em demonstrar que sob a maquiagem da superfície das mudanças dos programas oficiais, a estrutura profunda da relação didática, em geral, mantêm-se praticamente inalterada.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um breve levantamento do período relevante para a formação da Faculdade de Artes do Paraná, mapeando as origens de diferentes escolas que serviram de alicerce e consolidaram o ensino de Arte no Estado, procurou-se identificar a importância da instituição no ensino de Música e, em seguida, de Arte.

Aceitando o fato de que a experiência formalmente registrada poderia ser encontrada em outras áreas da produção cultural além da literatura, considerou-se e tendo se recorrido como vias de acesso às experiências de outro modo registradas, ao campo de saber constituído pelas instituições. Por conseguinte, pode-se concordar com a urgência da realização de um resgate documental devido à escassez e à distribuição aleatória das fontes em estado de arquivo (pessoal e público) que dificultam consideravelmente a realização de pesquisas direcionadas às primeiras instituições de ensino, no Paraná.

Ao considerar a origem da Faculdade de Artes do Paraná ligada ao Conservatório de Música do Paraná (1913 - 1928) pode-se observar que, sucessivamente, este desenvolvimento se deu a cada nova instituição que organicamente esteve relacionada à anterior e à seguinte, até a criação da FAP em 1988.

Portanto, torna-se impossível pensar questões referentes ao ensino de Arte sem alinhar o contexto histórico, social e econômico, como fatos preponderantes que contribuíram no traçado do percurso para a implantação, legalização e consolidação da instituição e dos seus respectivos cursos.

Aceitando a expressão “coração cultivado” como uma configuração da síntese do pensamento sobre a cultura apresentado por Coleridge, estaremos concordando com WILLIAMS, ao insistir “na necessidade que o homem tem de instituições que confirmem e dêem forma aos seus esforços pessoais” (1969, p. 82).

Assim, compreende-se que teriam sido vagos e mesmo insuficientes quaisquer dos esforços pessoais realizados por tantos educadores em direção ao ensino da Música e, particularmente, da Arte, caso não houvessem contribuído para consolidar estas instituições na sociedade.

O panorama apresentado neste enfoque do ensino de arte no Brasil fundamenta-se nas essenciais análises de BARBOSA (1995) sobre a história da arte-educação. Não se pode deixar de concluir favoravelmente sobre a necessidade de conhecer, investigar e valorizar as contribuições dos pesquisadores e educadores brasileiros em Arte, fato antecipadamente apontado pela autora.

Pode-se compreender também a urgente necessidade de estabelecer as bases do ensino de Arte na sociedade brasileira. Encontrando já no século XXI, se faz necessário reivindicar a importância devida a esse campo do saber, embora enfrentado enormes desigualdades sociais e econômicas pois, apenas com o reconhecimento de um saber significativo e válido em Arte, seria possível sua distribuição com equidade.

Considerando uma contribuição de interesse, principalmente para o pesquisador do ensino de arte, o levantamento e a organização dos documentos legais preconizados pelo Governo Federal e pelo Governo Estadual. Tais documentos originaram as diversas leis, decretos, portarias, resoluções e pareceres direcionados ao ensino artístico, constituindo fonte de pesquisa e esclarecimento para a organização dos elementos da legislação básica sobre a educação e o ensino de arte, conforme o notório levantamento<sup>147</sup> produzido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Também se destaca como significativa a contribuição à construção desse saber, constituída pelo levantamento da documentação oficial referente à criação e à legalização da Faculdade de Artes do Paraná, encontrada na legislação federal e estadual e nos documentos produzidos pelo Conselho Federal de Educação e pela Câmara do Ensino Superior do Estado.

---

<sup>147</sup> RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos (org.). **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, v.1, 1984.

E, ainda, em relação a FAP, o resgate de um conjunto significativo de documentos se deve a necessidade de esclarecer suas origens e a descoberta de seu legado nos primórdios do ensino de Arte no Estado.

Realizando-se uma primeira análise da configuração dos saberes a serem ensinados, identificados a partir dos documentos oficiais (programas, propostas e diretrizes curriculares) produzidos no Paraná, em dois importantes contextos, após a Lei n.º 5.692/71 e no período que antecedeu a Lei n.º 9.394/96, momentos que contribuíram para fundar e determinar o ensino da Arte na educação brasileira. E, por fim, procurando-se discutir algumas das questões de compatibilidade entre o saber acadêmico e os saberes a serem ensinados no desenho.

A comparação entre os saberes a serem ensinados apresentados pelas propostas e diretrizes curriculares baseia-se na verificação dos seus elementos constitutivos. Os diversos quadros apresentados apontam uma comparação entre os conteúdos curriculares encontrados nas diferentes propostas nos dois contextos da análise e fornecem uma primeira determinação dos elementos constitutivos dos saberes a serem ensinados. Demonstrando os diferentes percursos do saber a ser ensinado desde a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística até o contexto da escola democrática e, possibilitando, cada vez mais, que os documentos oficiais passem a tratar do conteúdo específico, a Arte.

Conforme as análises foram sendo concluídas, verificou-se que as mudanças dos programas oficiais não significaram modificações na estrutura profunda da relação didática. Para permitir a observação das questões relacionadas às condições de compatibilidade entre o saber ensinado e o saber acadêmico destaca-se algumas das indicações bibliográficas da disciplina de Desenho Artístico, na FAP. Constatam-se a permanência de algumas das práticas e conteúdos adotados para o ensino do desenho que ainda aparecem influenciados pelo ensino praticado nas Academias de Arte.

Interessante destacar que as primeiras análises foram direcionadas às propostas e diretrizes curriculares para o ensino de Educação Artística no 1.º e 2.º graus, com o intuito de perscrutar o saber a ser ensinado para, em seguida, verificar a compatibilidade entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado no curso de licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas da FAP.

No primeiro contexto, a Educação Artística não foi considerada uma matéria e sim, uma atividade e, portanto o saber a ser ensinado poucas vezes apareceu especificado nas propostas e diretrizes curriculares para o ensino da Educação Artística no 1.º e 2.º graus. Como resultado, entre as décadas de 1980 e de 1990, sucederam-se discussões e mal entendidos causados pelas dificuldades enfrentadas na tentativa de justificar a permanência da Arte nos currículos escolares.

No contexto seguinte, as discussões em defesa da escola democrática que anteciparam a Lei n.º 9.394/96, apontavam para a importância do currículo e do conhecimento portanto do saber a ser ensinado.

Nos documentos oficiais preparou-se a reestruturação do ensino de 1.º e 2.º graus nos estabelecimentos da rede oficial do Paraná. As mudanças do encaminhamento das propostas dos conteúdos curriculares ocorreram principalmente, devido a participação de um número maior de instâncias decisórias (consultores oficiais, especialistas, docentes, equipes de ensino, instituições de ensino superior) incentivam à discussão, à reflexão e acolhem contribuições dos participantes. Contudo, em relação, ao saber a ser ensinado em arte, verifica-se nessas propostas melhores condições de análise dos elementos constitutivos do saber, os quadros comparativos apresentam conteúdos específicos do saber, sinalizando uma tímida modificação.

Por outro lado, ao observar às condições de compatibilidade do saber acadêmico em relação ao saber a ser ensinado, foram encontrados na disciplina de *Desenho Artístico*, conteúdos que formaram um texto de saber; amparados em verdadeiros manuais de ensino de desenho e que ainda permanecem indicados como referências bibliográficas. E, mais especificadamente, tais conteúdos apoiavam-se em um “manual de cabeceira” muito consultado pelos mestres das épocas passadas.

Pode-se reiterar que a discussão da continuidade ou descontinuidade foi introduzida com as propostas de ensino de Arte apresentadas pelas primeiras escolas de arte e de ofícios estabelecidas no Estado, que se alternaram na construção desse saber. Mudam os propósitos e os objetivos, modificam-se os rumos das propostas de ensino com novas oportunidades e avanços significativos para a educação brasileira e, a cada período de crise sobrevieram outras possibilidades de inovação.

Algumas marcas na produção do saber nas instituições voltadas ao ensino da Arte tornaram-se indelévels. Não se pode esquecer a valiosa contribuição dos professores egressos da Escola de Desenho Industrial, dos professores formados nas licenciaturas de música, pintura e pedagogia, dos arte-educadores das Escolinhas de Arte e, outros formados em cursos superiores em áreas muito diversas. Precisa-se compreender e reconhecer as diferentes contribuições dirigidas ao ensino de Arte, especificadamente, de desenho, para possibilitar um futuro compromisso com um saber significativo.

Observa-se que um número cada vez maior de alunos egressos do ensino fundamental e médio que não possui um saber significativo em Arte ao ingressar no ensino superior. Pode-se considerar que uma parcela considerável dos futuros professores de Arte integrou este contingente e ainda não conseguiu compreender que a Arte possui um conhecimento específico, historicamente construído, com características marcantes e constituído pelas manifestações culturais de diferentes povos em diferentes períodos da história.

Torna-se urgente reverter os rumos do ensino de Arte no ensino fundamental e médio, acreditando que as mudanças propostas pelos documentos oficiais modifiquem os saberes a serem ensinados e inclusive produzam reflexos na construção dos currículos dos cursos superiores de formação de professores de Arte. Quando os interesses centraram-se na educação e no conhecimento, considerados os eixos da transformação produtiva com equidade, conforme afirmou DEMO (2000, p. 47) somos compelidos a concordar que “é urgente reconstruir conhecimento para desfazer os males do próprio conhecimento”.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy A.. **Artes plásticas na semana de 22**. Subsídios para uma história da renovação das artes no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_, Aracy A.. **Arte para quê?** A preocupação social na arte brasileira 1930-1970. São Paulo: Nobel, 1984

ANDRADE, Mário. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

APPLE, Michael. **Currículo e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira, 1986

ARRUDA, Yolanda de Quadros. **Elementos de Canto Orfeônico**. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1964.

ARAÚJO, Adalice. **Arte Paranaense Moderna e Contemporânea**. Curitiba, 1974. Tese de Livre Docência. Universidade Federal do Paraná.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem: Influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_, Ana Mae. **Arte - educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985 (a).

\_\_\_\_\_, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1985 (b).

\_\_\_\_\_, Ana Mae; SALES, Heloísa Margarido.(Org.). **3.º Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP, 1989.

\_\_\_\_\_, Ana Mae. **Arte e educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

\_\_\_\_\_, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. Anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRASLAVSKY, Cecília. Problemas de la educación y necesidad de la comparación em América Latina hoy. **Cadernos CEDES** - Centro de Estudos de Educação e Sociedade: América Latina - semelhanças e diferenças. Campinas, n.º 31, 1993.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadiz. **A formação do professor de arte – do ensaio.... à encenação**. Campinas: Papyrus, 1999.

BITTENCOURT, Gean Maria. **A Missão Artística Francesa de 1816**. Petrópolis: Museu de Armas Ferreira da Cunha, 1967

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In : Histoire de l'éducation. n.º 38, maio de 1988. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Teoria da Educação**, n.º 2, p. 177-229, [S.l. : s.n.], 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços**. Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 2000.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DIDEROT, Denis. **Ensaio sobre a pintura**. Campinas: Unicamp, 1993.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **Reflexões sobre a LDB e a formação de professores de Artes Visuais**. In: Seminário sobre o ensino superior de artes e design no Brasil, I., 1997, Salvador. I Seminário... Salvador: CEEARTES, 1997. 80 p.

DURAND, José Carlos. **Arte, privilégio e distinção**. Artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985. São Paulo: Perspectiva, 1989.

FERRAZ, M. Heloísa C. de T. ; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993 (a).

\_\_\_\_\_, M. Heloísa C. de T. ; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993 (b).

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_, J.C. Por qué es necesaria la educación estética? In: PORCHER, Louis (y colaboradores). **La educación estética lujo o necesidad**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1975.

GOLDSTEIN, Carl. **Teaching art**. Academies and schools from Vasari to Albers. New York: Cambridge University Press, 1996.

GOMBRICH, E.H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhismo**. Santa Maria: Ed. da Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GUERLIN, Henri. **Le Dessin: choix de textes précédés d'une étude**. Paris: Henri Laurens, [1920?].

IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTI, Zélia (coord.). **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JUSTINO, Maria José. **50 anos do Salão Paranaense de Belas Artes**. Catálogo comemorativo. Curitiba, 1995.

LE PELLEC, Jacqueline; MARCOS-ALVAREZ, Violette. **Enseigner l'histoire: un métier Qui s'apprend**. Toulouse: Hachette, 1991.

MAIER, Manfred. Procesos elementares de proyectación y configuración In: **Curso básico de la escuela de Artes Aplicadas de Basileia (Suiza)**. Barcelona: Gustavo Gilli, 1982.V.4.

MASSIRONI, Manfredo. **Ver pelo desenho**: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de. **O silêncio dos vencedores**: genealogia, classe dominante e estado no Paraná. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino de arte**: os pioneiros e a influência na arte-educação em Curitiba. Curitiba, 1998. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Currículo**: Primeiras sugestões curriculares para o ensino de 1.º grau. Curitiba : CEPE/DE, 1973.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: Sugestões para aplicação das diretrizes curriculares ensino de 1.º grau Educação Artística. Curitiba: CEPE, ano 2, n.º 13, 1975(a).

\_\_\_\_\_. **Currículo**: Material de apoio para a operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1.º grau. Comunicação e Expressão – da 5.ª a 8.ª série. Curitiba : CEPE/DE, ano 2, n.º 18, 1975 (b).

\_\_\_\_\_. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Curitiba : SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Reestruturação do ensino de segundo grau**. Proposta de conteúdos do ensino de 2.º grau. Educação artística. Departamento de Ensino de Segundo Grau. Curitiba, 1993(a).

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular da habilitação magistério**. Metodologias de ensino: Alfabetização, Português, Matemática, Educação Física, Artes, História, Geografia, Ciências. Departamento de Ensino de Segundo Grau. Série cadernos de ensino de 2.º grau – II. Curitiba, 1993(b).

PONTUAL, Roberto. **Dicionário das Artes Plásticas no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação . **Currículo Básico**: Compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Departamento de Ensino. Departamento de Educação Física. Curitiba, 1991.

RAMA, Leslie Maria José da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos. **Educação e Ensino Artísticos**. Legislação Básica. São Paulo: SE/CENP, 1984.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

**REFERÊNCIA**: em Planejamento. Artes no Paraná II [da] Secretaria de Estado do Planejamento. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná. V. 3 n.º 13 out. / dez 1980.

RIBEIRO, João Carlos, org. **Pensamento vivo do maestro Heitor Villa Lobos**. São Paulo: Martin Claret, 1987.

RODERJAN, Roselys Vellozo. Aspectos da Música no Paraná. In: MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, v. 3, 1969.

SILVA, Tomás Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: Ensaio de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Medicas, 1992.

\_\_\_\_\_, Tomás Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis : Editora Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_, Tomás Tadeu da. Apresentação. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2001 (a).

\_\_\_\_\_, Tomás Tadeu da. Apresentação. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2001 (b).

TAUNAY, Afonso de Escragnole. **A missão artística de 1816**. Brasília: Universidade de Brasília, 1983.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. England: Hazell Watson & Viney Ltd, 1961.

\_\_\_\_\_, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991

#### **Legislação Estadual:**

PARANÁ. Lei Estadual n. ° 81-55, de 11 de novembro de 1955. Determina o pagamento de subvenções anuais do governo do Estado a Academia de Música do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n. ° 208, 17 nov. 1955.

\_\_\_\_\_. Lei Estadual n. ° 18, de 27 de março de 1956. In: Lei Estadual n. ° 5542. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n. ° 50, 3 maio 67.

\_\_\_\_\_. Lei Estadual n. ° 5.465, de 3 de janeiro de 1967. Transformação do Conservatório de Canto Orfeônico em Faculdade de Educação Musical. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 4 jan. 1967.

\_\_\_\_\_. Lei Estadual n. ° 5.542, de 2 de maio de 1967. Transformação do Conservatório de Canto Orfeônico em Faculdade de Educação Musical e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n. ° 50, 3 maio 67.

\_\_\_\_\_. Lei Estadual n. ° 6.034, de 6 de novembro de 1969. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n. ° 209, 10 de novembro de 1969. In: **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino**. Curitiba: Sec – Fundepar, v.1, 1975.

\_\_\_\_\_. Lei Estadual n. ° 8.682, de 30 de dezembro de 1987. Instituiu sob forma de autarquia, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, como resultado da incorporação das unidades administrativas denominadas Escola de Música e Belas Artes do Paraná e Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 31 de dez. 1987.

\_\_\_\_\_. Lei Estadual n. ° 9.050, de 14 de julho de 1989. Revoga a Lei n. ° 8682/87 e determina a mudança de denominação das duas entidades para Fundação Escola de Música e Belas Artes do Paraná e Fundação Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n. ° 3060, 17 de julho 1989.

\_\_\_\_\_. Lei Estadual n.º 9.135, de 22 de novembro de 1989. Dispõe que a Fundação Faculdade de Educação Musical do Paraná, passa a denominar-se Fundação Faculdade de Artes do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba,

\_\_\_\_\_. Decreto Estadual n.º 19.982, de 27 de abril de 1970. Instituiu a Federação das Escolas Superiores de Curitiba, declarando extinta a personalidade jurídica autônoma da Autarquia Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 28 de abr. 1970. In: **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino**. Curitiba: Seec – Fundepar, v.1, 1975.

\_\_\_\_\_. Decreto Estadual n.º 22.707, de 12 de março de 1971. Revogando o artigo 9º do Decreto n.º 19.982. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 16 mar. 1971.

\_\_\_\_\_. Decreto Estadual n.º 645, de 11 de agosto de 1971. Restaurando plenamente o artigo 9º do Decreto n.º 19.982. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Decreto Estadual n.º 79.906, de 31 de julho de 1972. Concede reconhecimento a Faculdade de Educação Musical. **Lex**, Jul. /set. 1972.

\_\_\_\_\_. Decreto Estadual n.º 77.413, de 12 de abril de 1976. Autoriza a transformação do curso de Música da Faculdade de Educação Musical. **Lex**, abr. / jun. 1972.

\_\_\_\_\_. Decreto Estadual n.º 3.344, de 10 de julho de 1984. Determinou a função de Diretora ‘pró – tempore’, da Faculdade de Educação Musical do Paraná, fosse exercida pela professora Icléa Rodriguez Passos de Paula. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 11 de jul. 1984.

\_\_\_\_\_. Decreto Estadual n.º 396, de 27 de abril de 1987. Dispensou a professora Icléa Rodriguez Passos de Paula e designou o professor Antônio João Manfio, para exercer a mesma função de Diretor ‘pró – tempore’ na FEMP. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 28 de abr. de 1987.

\_\_\_\_\_. Decreto Estadual n.º 2.351, de 27 de janeiro de 1988. Com o objetivo de proceder as medidas preliminares de incorporação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná e a Faculdade de Educação Musical do Paraná e estabelecendo outra comissão responsável pelos planos de funcionamento e organização da instituição resultante. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 28 jan. 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto Estadual n.º 5.908, de 13 de outubro de 1989. Resolve nomear Rosiliza Maria Scuissiato Agibert, para exercer, a partir de 10 de outubro de 1989, o cargo de diretor da Fundação Faculdade de Educação Musical do Paraná, com mandato até 31 de março de 1991. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 1989.

\_\_\_\_\_. Lei Estadual n.º 9.663, de 16 de julho de 1991. Transforma em Autarquias as Fundações Estaduais que menciona e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n.º 3555, 17 de julho de 1991.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCACAO. Parecer n.º 17/67 - Processo 064/65, de 23 junho 1967. Concede autorização de funcionamento à Faculdade de Educação Musical do Paraná, a partir do ano de 1968. Relator: Haroldo Souto Carvalhido. **Crítéria**, n.º 5. Curitiba, jan. / jun. 1967.

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 117/67. Processo 418/66, de 11 de agosto de 1967. Consulta sobre “Curso para formação de Professores de Desenho”. Relator: Osvaldo Arns. **Crítéria**, n.º 6. Curitiba, jul. / dez. 1967.

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 075/86. Reconhecimento do Curso de Especialização em Musicoterapia da FEMP.

\_\_\_\_\_. Parecer CES n.º 146/90. Processo 123/90. Autoriza o Funcionamento da Habilitação em Artes Cênicas, licenciatura Plena do Curso de Educação Artística.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 25/67 de junho de 1967. Processo 064/65. Concede autorização de funcionamento da Faculdade de Educação Musical do Paraná. Relator: Haroldo Souto Carvalhido **Crítéria**, n.º 5. Curitiba, jan. / jun. 1967.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 3.572, de 21 de maio de 1984. Instituiu uma Comissão de Estudos como a finalidade elaborar um novo quadro de pessoal para a Instituição resultante da fusão da Faculdade de Educação Musical do Paraná e da Escola de Música de Belas Artes do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n.º 1796, 1 de jun. 1984.

CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR. Parecer n.º 16/67 de maio de 1967. Processo 064/67. Baixa em diligência o processo de autorização para funcionamento da Faculdade de Educação Musical do Paraná. Relator: Haroldo Souto Carvalhido **Crítéria**, n.º 5. Curitiba, jan. a jun. 1967. p. 295 - 304

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 710/72, reconhecimento do curso de Licenciatura em Música da FEMP.

\_\_\_\_\_. Relatório n.º 4.526/75 de 7 de novembro de 1975. Adaptação do curso de licenciatura em Música a Resolução 23/73 e a criação de nova habilitação em Educação Artística (Artes Plásticas). **Documenta** n.º, p. 103.

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 982/80 de 3 de setembro de 1980. Processo 654/79. Reconhecimento da habilitação em Artes Plásticas do curso de Educação Artística da Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Documenta** n.º 238. Brasília, set. 1980.

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 040/82 da, favorável à conversão do Curso de Especialização em Musicoterapia para Curso de Graduação em Musicoterapia, FEMP.

### **Legislação Federal:**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DOS DESPORTOS. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Decreto Lei n.º 4.993, de 26 de outubro de 1942, instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos (org.). **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, v.1, 1984.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei n.º 9.494, de 22 de julho de 1946, estabeleceu as bases da prática do Canto Orfeônico. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos (org.). **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, v.1, 1984.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC n.º 63, de 21 de fevereiro de 1964. Curso de Professor de Educação Musical. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos (org.). **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, v.1, 1984.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências (incluindo artigo n.º 18). In: **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino**. Curitiba: Sec - Fundepar, v.1, 1975.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei n.º 464 de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares a Lei n.º 5540. In: **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino**. Curitiba : Seec – Fundepar, 1975.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, obrigatoriedade do ensino de Educação Artística, pela Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos. (org.). **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo : SE/CENP, v.1, 1984.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal n.º 70.906, de 31 de julho de 1972. Concede o reconhecimento à Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília. Seção I, Parte I, p. 6819, agosto de 1972.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial n.º 77.413 de 12 de abril de 1976, a Faculdade de Educação Musical foi autorizada a transformar o Curso de Música em Curso de Educação Artística, Licenciaturas de 1º grau e plena, com Habilitação em Música e Artes Plásticas.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 532, de 3 de outubro de 1980 do Ministério da Educação e Cultura. Reconhecimento do curso de Educação Artística, licenciatura plena, habilitação em Artes Plásticas, ministrado pela FAP. **Documenta** n.º 240. Brasília, nov. 1980.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC n.º 36. Ministério da Educação e Cultura. Autoriza a conversão do Curso de Especialização em Musicoterapia em Curso de Graduação em Musicoterapia, da Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Diário Oficial**. Curitiba, 27 de jan. 1983.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC n.º 101, de 6 de março de 1989. O reconhecimento ao curso de Licenciatura em Dança, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mantida pela Sociedade Paranaense de Cultura, com sede na cidade de Curitiba, Estado do Paraná.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC n.º 393 de 9 de junho de 1986, do Ministério da Educação. Reconhecimento do curso de Musicoterapia, ministrado pela Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Diário Oficial da União**. Brasília, seção 1, 10 jun. de 1986.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC n.º 127, de 22 de fevereiro de 1988. O reconhecimento ao curso de Dança, bacharelado, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mantida pela Sociedade Paranaense de Cultura, com sede na cidade de Curitiba, Estado do Paraná. **Documenta** n.º 327, Brasília, marc. 1988.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 1062, de 13 de novembro de 1990, do Ministério da Educação. Alteração da denominação da Faculdade de Educação Musical do Paraná para Faculdade de Artes do Paraná, inclusive da mantenedora para Fundação Faculdade de Artes do Paraná. **Diário Oficial da União**. Brasília, seção 1, p. 21685, 14 nov. 1990.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial, de 16 de janeiro de 1992. Autoriza o funcionamento da Habilitação em Artes Cênicas, licenciatura Plena do Curso de Educação Artística. Presidência da República: Fernando Collor. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, seção 1, n.º 12, 17 jan. 1992.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção I, de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 112 de 24 de janeiro de 1997 do Ministério da Educação. Reconhecimento do curso de licenciatura plena habilitação em Artes Cênicas do curso de Educação Artística da FAP. **Diário Oficial da União**, janeiro de 1997.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC n.º 112, de 24 de janeiro de 1997, do Ministério da Educação. Reconhecimento da habilitação em Artes Cênicas, licenciatura plena, do curso de Educação Artística, ministrado pela Faculdade de Artes do Paraná. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, seção 1, n.º 18, 27 jan. 1997.

\_\_\_\_\_. Parecer 1308/79. Ministério da Educação e Cultura. Conversão do Curso de Especialização em Musicoterapia em Curso de Graduação em Musicoterapia.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCACAO. Parecer CFE n.º 383/62. Regulamenta o currículo indicado para os cursos de formação de professor de música

\_\_\_\_\_. Parecer CFE n.º 824/65. Registro de professor de Canto Orfeônico. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos (org.). **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo : SE/CENP, v.1, 1984.

\_\_\_\_\_. Parecer CFE n.º 898/65. Exame de suficiência para suprir a falta de professores de Educação Musical regularmente diplomados por Faculdades e possibilidades de substituição do registro de Professor de Canto Orfeônico pelo Professor de Educação Musical. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos (org.). **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo : SE/CENP, v.1, 1984.

\_\_\_\_\_. Parecer CEE n.º 117/67 Processo n.º 418/66, de 11 de agosto de 1967. Consulta sobre curso de Formação de Professores de Desenho. Relator: Osvaldo Arns. **Crítéria** n.º 6. Curitiba jul./ dez. 1967.

\_\_\_\_\_. Parecer C.E.Su. n.º 710/72 de 7 de julho de 1972. Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Educação Musical do Paraná. Relator: Newton Sucupira. **Documenta** n.º 140, Brasília, julho de 1972.

\_\_\_\_\_. Parecer CFE n.º 2.202/73. Relativo a criação da Licenciatura em Artes, em substituição à licenciatura em Música, e ao grau de validade dos diplomas. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos. (org.). **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo : SE/CENP, v.1, 1984.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 23 de 23 de outubro de 1973. Fixava os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de Educação Artística. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos (org.). **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo : SE/CENP, v.1, 1984.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 2.202, de 08 de novembro de 1973. Apreciação das conclusões do I.º Congresso Nacional de Musical apresentadas pela APEMA. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos ( org. ). **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo : SE/CENP, v.1,

\_\_\_\_\_. Resolução CFE n.º 36 de 7 de agosto de 1973. Mínimos de conteúdos e duração do curso de Educação Artística. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos ( org. ). **Educação e Ensino Artísticos** ( Legislação Básica ). São Paulo : SE/CENP. 1984. v.1.

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 3.440 de 5 de agosto de 1975. Realizou uma análise sobre a adaptação do curso de Licenciatura em Música. **Documenta** n.º 177, Brasília, agosto de 1975

\_\_\_\_\_. Parecer 4.526, de 11 de novembro de 1975. Realizou uma análise do Parecer n.º 3.440/75 sobre a adaptação do curso de Licenciatura em Música. **Documenta** n.º 180, Brasília, novembro de 1975

\_\_\_\_\_. Parecer 540/77. CEPSG – aprovado em 10/02/77. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.º da lei 5.692/71. Relatora: Edília Coelho Garcia. RAMA, Leslie Maria José da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos. **Educação e Ensino Artísticos**. Legislação Básica. São Paulo : SE/CENP, 1984.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 120, de 28 de maio de 1979. Designando uma comissão verificadora para conceder a autorização de funcionamento do curso de Educação Artística da FEMP.

CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR. Parecer n.º 982/80. Reconhecimento do curso de Educação Artística da FEMP, licenciatura plena com habilitação em Artes Plásticas.

#### **Documentos da FAP:**

LEINIG, Clotilde Espíndola. **Entrevista gravada pelos pesquisadores Mariza P. Fleury da Silveira e Paulo Roberto Silva Santos em julho de 1996. Curitiba, 1996.** Posteriormente compilada para integrar esta pesquisa em 1998.

PEREIRA, Maria de Lourdes. **Depoimento por escrito.** Curitiba, 1995. Posteriormente digitada para integrar esta pesquisa em 1998.

Encarecida ao Governador a continuidade da autonomia do Conservatório de Canto Orfeônico. **O Estado do Paraná.** Curitiba, 20 de abril de 1961.

Curso de Canto Orfeônico: instalado. **Diário da Tarde.** Curitiba, 7 de abril de 1960.

Agora, a fusão das escolas saíra mesmo. **Gazeta do Povo.** Curitiba, 12 de junho de 1988.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Ementários e conteúdos programáticos das disciplinas : Desenho Artístico I, Desenho Artístico II, Desenho Artístico III.** Curso Educação Artística. Habilitação em Artes Plásticas. Departamento de Artes Visuais. Curitiba, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ementários e conteúdos programáticos das disciplinas : Desenho Artístico I, Desenho Artístico II, Desenho Artístico III.** Curso Educação Artística. Habilitação em Artes Plásticas. Departamento de Artes Visuais. Curitiba, 1996.

\_\_\_\_\_. Curitiba. F.A.P. **Reconhecimento do Curso de Educação Artística Artes Cênicas.** 1995. Vol. I. e Vol. II

FACULDADE DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO PARANÁ. **Informações e comprovantes face ao Parecer n.º 1310/79 – Processo n.º 654/79.** Curso Educação Artística, Habilitação específica – Artes Plásticas. Curitiba, 1979.

\_\_\_\_\_. **Informações e comprovantes face ao Parecer n.º 1310/79. Processo n.º 654/79.** Curso Educação Artística, Habilitação Específica – Artes Plásticas. Curitiba, 1979.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Faculdade de Educação Musical do Paraná. Curso de Educação Artística. **Habilitação Específica em Artes Plásticas.** Informações e Comprovantes Face ao Parecer n.º 1310/79 – Processo n.º 654/79. 1980. 2.ª via.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Curso de Musicoterapia.** Informações e Comprovantes Face ao Parecer n.º 1308/79 – Processo n.º 653/79. 1980. 2.ª via.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Curso de Musicoterapia.** 1980.

## **Apêndice 1 - Os demais cursos da Faculdade de Artes do Paraná**

## O CURSO DE MUSICOTERAPIA

Em 1969, iniciou-se a organização de um curso de Musicoterapia na Faculdade de Educação Musical do Paraná. A participação da professora Leinig em Congressos de Musicoterapia permitiu contatos com profissionais importantes e atuantes na área. Portanto, foi o interesse pioneiro da direção da instituição que possibilitou encaminhar ao Conselho Federal de Educação, uma solicitação para aprovação do curso de Musicoterapia. Contudo, segundo a recomendação do conselheiro Raymundo Moniz de Aragão foi indicado outro encaminhamento, a Câmara do Ensino Superior, apresentando o seguinte texto no Parecer n.º 522/70 (CES, 1970):

Use, assim, a Faculdade a prerrogativa que lhe dá direito o artigo n.º 18 da Lei 5540/68; utilizem os médicos o recurso da Musicoterapia, quando julgarem convenientes ao paciente ou à pesquisa. Quando a prática tiver alcançado o embasamento científico necessário, a Musicoterapia for método de tratamento de aceitação corrente e largo emprego, existirem profissionais, em número significativo, votados à sua aplicação, então sim, caberá oficializar a profissão e cuidar de oferecer bases à formação sistemática dos profissionais.

Desta maneira, foi considerado prematuro o funcionamento do curso de graduação em Musicoterapia, recomendou-se um curso de Especialização em Musicoterapia. O curso foi ofertado para graduados com Curso Superior de Música, contando com 1360 horas aula e com dois anos de duração.

Em 1982, a Câmara do Ensino Superior emitiu o Parecer n.º 040/82 (CES, 1982), favorável à conversão do Curso de Especialização em Musicoterapia ministrado pela FEMP, para Curso de Graduação em Musicoterapia. O reconhecimento foi obtido após quatro anos, com a Portaria n.º 393 de 9 de junho de 1986 (BRASIL, 1986), tendo em vista o Parecer n.º 075/86 do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

Desde 1975, a Faculdade funcionava no prédio n.º 78, na esquina das ruas Almirante Barrozo com Paula Gomes. Portanto, foi necessário mais uma vez, firmar diversos convênios para atender as especificidades dos cursos. Os principais foram com a Fundação de Educação e Cultura Espírita Paraná - Santa Catarina, para uso comum dos recursos técnicos e físicos, com a empresa Sir Laboratório de Som e Imagem, para uso dos recursos técnicos e físicos da empresa, com a Universidade Federal do Paraná, para estágio e assessoramento no campo de Musicoterapia no Hospital das Clínicas. Além disso, foi assinado um convênio para realização de estágios no Hospital Psiquiátrico Nossa Senhora da Luz, mantido pela Santa Casa de Misericórdia de Curitiba. E, também, obteve-se uma autorização da Associação de Musicoterapia do Paraná para utilização dos instrumentos musicais da própria entidade.

## O CURSO DE ARTES CÊNICAS

O pedido para a autorização do Curso de Artes Cênicas foi aprovado pelo Parecer CEE n.º251/89 (CEE, 1989), apresentado ao Conselho Estadual de Ensino com a justificativa de não implicar em aumento das vagas anuais ofertadas. A FEMP propunha remanejar as vagas existentes, determinando 45 vagas anuais para contemplar a nova habilitação.

O Curso de Artes Cênicas fazia parte da relação dos cursos ministrados pela Pontifícia Universidade Católica e foi reconhecido pelo Decreto n.º 241 de 26 de abril de 1989 (BRASIL, 1989). Com a transferência de mantenedora para a FEMP, o curso de Artes Cênicas poderia oferecer mais uma opção de qualificação, sendo destinado ao magistério em escolas de 1.º e 2.º graus.

Em 1990, uma Comissão Verificadora, designada pela Portaria CEE n.º15/90, avaliou as condições apresentadas pela FEMP, quanto à solicitação da autorização para a habilitação em Artes Cênicas, licenciatura plena, do Curso de Educação Artística.

A Comissão apresentou parecer favorável, fazendo algumas recomendações relativas à organização curricular, reorganização dos docentes além de sugerir a ampliação do acervo bibliográfico disponível. A Faculdade ocupava ainda o mesmo imóvel, localizado na esquina das ruas Paula Gomes com Almirante Barrozo, n.º 78. A avaliação das condições da infra-estrutura física foi realizada levando em conta a provável desapropriação e futura doação do imóvel à FEMP pelo Estado.

Na época, o processo de desapropriação do imóvel estava em andamento e o Parecer CES n.º 146/90 (CES, 1990) determinou que: “A nova habilitação funcionará em prédio alugado, localizado à Rua Almirante Barrozo, n.º 78, em processo de desapropriação para ser doado a FEMP, conforme Lei Estadual n.º 9.141, de dezembro de 1989.”

A Lei Estadual n.º 9141/89 foi assinada pelo então governador Álvaro Dias, determinando que (PARANÁ, 1989): “Fica o Poder Executivo autorizado a desapropriar o imóvel sito à Rua Almirante Barrozo, n.º 78, transcrito no Registro de Imóveis - 1.º Circunscrição - Curitiba - Paraná, matriculado sob o n.º1459.” O mesmo documento concluiu que: “O Poder Executivo doará, o imóvel de que trata o ‘caput’ deste artigo à Faculdade de Educação Musical do Paraná.”

Dando continuidade ao processo, o governador Álvaro Dias assinou também, o Decreto n.º 7.133 de 25 de julho de 1990 (PARANÁ, 1990), que considerou o imóvel de utilidade pública.

Infelizmente, o processo não tinha sido concluído até 1991 e, portanto, com a mudança de governo, aumentaram as dificuldades para solucionar o impasse. Contudo, a autorização para o funcionamento da Habilitação em Artes Cênicas, licenciatura plena, do Curso de Educação Artística, foi concedida pelo Parecer CES n.º146/90.

Finalmente, a nova habilitação foi autorizada pelo Decreto Presidencial de 16 de janeiro de 1992. No mesmo ano, ocorreu o primeiro vestibular para a Habilitação em Artes Cênicas, do Curso de Educação Artística, com 45 vagas ofertadas. Portanto, a Habilitação em Artes Cênicas, de conformidade com o Parecer CEE n.º 230/96 e com a Portaria MEC n.º 112 de 24 de janeiro de 1997, pode ser reconhecida como “habilitação em Artes Cênicas, licenciatura plena, do curso de Educação Artística ministrado pela Faculdade de Artes do Paraná, Autarquia Estadual, com sede na cidade de Curitiba, Estado do Paraná” (BRASIL, 1997).

## O CURSO DE DANÇA

O Curso de Dança (Bacharelado e Licenciatura) integrou a relação dos cursos ministrados pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná até 1989. O bacharelado em Dança foi reconhecido pela Portaria MEC n.º 127 de 22 de fevereiro de 1979 (BRASIL, 1979) tendo em vista o Parecer de Conselho Federal de Educação 1108/87. Contudo, somente em 1989, o curso de licenciatura em Dança foi, definitivamente, reconhecido pela Portaria MEC n.º101 (BRASIL, 1989) e em conformidade com o texto do Parecer CFE n.º 1289/98 (BRASIL, 1998): “É concedido o reconhecimento ao curso de Licenciatura em Dança, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mantida pela Sociedade Paranaense de Cultura, com sede na cidade de Curitiba, Estado do Paraná.”

A transferência de mantenedora do Curso de Dança (Licenciatura e Bacharelado) para a Fundação Faculdade de Artes do Paraná, realizou-se conforme Parecer CFE n.º 644 de 7 de outubro de 1993, nos termos do Parecer CEE n.º 691 de 25 de setembro de 1993.

Em 1993, o primeiro vestibular, realizado para o Curso de Dança, ofertou 40 vagas. Para completar a incorporação dos Cursos de Teatro e de Dança, foi proposta uma alteração dos currículos plenos, de acordo com o Parecer CEE n.º 322/94. Também, o desmembramento do Departamento de Artes Cênicas, com a criação dos Departamentos de Teatro e de Dança, foi realizado com a aprovação do Parecer CEE n.º 322/94.

**Apêndice 2 - Quadro resumo - Instituições e a formação da FAP**

NOME	RESP. FUNDAÇÃO	DATA	LEGISLAÇÃO	LOCALIZAÇÃO	COLABORADORES
Conservatório de Música do Paraná	Leonard Kessler	1913 - 1928		Rua Barão do Rio Branco, s. n.º - centro	Amélia Henn Wucherpfenning Antonio Melillo Romuslfo Suriani Ludovico Seyer
Academia de Música do Paraná	Antonio Melillo (ver foto n.º1)	1931 - 1966	Lei Estadual n.º 81/1955	Rua Treze de Maio, 723	Laís Grosse Eulita Zanato Bianca Bianchi Clotilde Espíndola Leinig
Conservatório Estadual de Canto Orfeônico	Clotilde Espíndola Leinig (ver foto n.º2)	1956	Lei Estadual n.º 18/1956	Rua Treze de Maio, 723 (ver foto n.º 3)	Maria de Lourdes Pereira Luiza Marins Leondina Passos e outros professores
Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP)		1967	Lei Estadual n.º 5.465/1967	Rua Treze de Maio, 723 Rua Paula Gomes, 576 (de 1975 até 1993)	
Faculdade de Artes do Paraná (FAP)		1989	Lei Estadual n.º 9.135/1989	<b>Sede 1</b> – Universidade Livre do Trabalhador (ULT) Rua Pastor Vergílio de Souza, 1310 <b>Sede 2</b> – Barracão Rua Raul Joaquim Q. Gomes, 383 (de 1994 até 1996) <b>Sede Definitiva</b> – Rua dos Funcionários, 1357 – Bairro Juvevê	

Foto 1 - Prédio ocupado pelo Conservatório Estadual de Canto Orfeônico até 1956 e depois pela FEM



Foto 2 - Prédio ocupado pela FEMP de 1975 até 1993



Foto 3 - Professora Clotilde Leinig no ato de instalação do Conservatorio Estadual de Canto Orfeonico



Foto 4 - Maestro Antonio Melillo



**LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1 - CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, LICENCIATURA PLENA, PERÍODO DE VALIDADE 1976 EM DIANTE. FACULDADE DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO PARANÁ.....	241
ANEXO 2 - CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, LICENCIATURA PLENA, PERÍODO DE VALIDADE 1976 EM DIANTE. FACULDADE DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO PARANÁ.....	243
ANEXO 3 - EMENTÁRIOS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DAS DISCIPLINAS : DESENHO ARTÍSTICO I, DESENHO ARTÍSTICO II, DESENHO ARTÍSTICO III. CURSO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS. DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS. CURITIBA, 1996.....	245
ANEXO 4 - EMENTÁRIOS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DAS DISCIPLINAS: DESENHO ARTÍSTICO I, DESENHO ARTÍSTICO II, DESENHO ARTÍSTICO III. CURSO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS. DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS. FAP. CURITIBA, 1998 .....	255

**ANEXO 1 - Currículo do Curso de Educação Artística, Habilitação  
Artes Plásticas, Licenciatura Curta de 1.º Grau. Período de vigência 1973 - 1978**

NOME DO PLANO		SEXO		
		1973-1978		
CÓDIGO	DISCIPLINA	C. Hor.	Créd.	Per. Grau
103012	Antropologia Cultural	60	4	1º
102017	Biologia I	45	3	1º
104019	Estética e História da Arte I	75	5	1º
103021	Educação Física I	-	-	1º
103020	Fundamentos Expres.Comunicação Humanas I	60	4	1º
104027	Formas Expres.Comun.Artística I (Desenho)	120	8	1º
105045	Psicologia I e II (Geral e Evolutiva)	60	4	1º
102027	Biologia II	45	3	2º
104029	Estética e História da Arte II	75	5	2º
103031	Educação Física II	-	-	2º
103030	Fundamentos Expres.Comunicação Humanas II	60	4	2º
104037	Formas Expres.Comun.Art.II (Artes Plást.)	120	8	2º
105055	Psicologia III (Educativa)	30	2	2º
101026	Folclore Brasileiro I	60	4	2º
106018	Didática I	60	4	3º
103041	Educação Física III	-	-	3º
103023	Estudo de Problemas Brasileiros I	-	-	3º
104047	Formas Expres.Comun.Artística III (Música)	120	8	3º
104057	Formas Expres.Comun.Artística IV (Teatro) (Dança)	120	8	3º
101036	Folclore Brasileiro II	90	6	3º
103033	Estudo de Problemas Brasileiros II	-	-	4º
106030	Estrutura e Func. Ensino de 1º Grau	30	2	4º
101046	Folclore Brasileiro III	60	4	4º
106032	Métodos e Técnicas de Pesquisa	60	4	4º
106028	Didática II - Prática de Ensino	60	4	4º
104042	Introd.-Téc. Expres.Vocal (Técnica Vocal) (Prática Coral)	60	4	4º
103041	Sociologia I e II	60	4	4º

1530 h

**ANEXO 2 - CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, LICENCIATURA  
PLENA, PERÍODO DE VALIDADE 1976 EM DIANTE. FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO MUSICAL DO PARANÁ.**

NOME DO ALUNO		SEXO		
		1989		
Código	DISCIPLINA	Carga Horária	Crédito	Período Grau
103012	Antropologia Cultural	60	4	1º
102017	Biologia I	45	3	1º
104019	Estética e História da Arte I	75	5	1º
103021	Educação Física I	30	2	1º
103020	Fundam.Expr.Comunic.Humanas I	60	4	1º
104027	Formas Expr.Comun.Artíst.I (Desenho)	90	6	1º
105035	Psicologia I (Geral)	30	2	1º
103041	Sociologia I	30	2	1º
-----				
102027	Biologia II	45	3	2º
104029	Estética e História da Arte II	75	5	2º
103031	Educação Física II	30	2	2º
103030	Fundam.Expr.Comunic.Humanas II	60	4	2º
104037	Formas Expr.Comun.Artíst.II(Artes Plást.)	120	8	2º
105045	Psicologia II (Evolutiva)	30	2	2º
103051	Sociologia II	45	3	2º
-----				
106018	Didática I	60	4	3º
103041	Educação Física III	30	2	3º
103023	Estudo de Problemas Brasileiros I	--	-	3º
106020	Estr.Funcion. do Ensino de 1º grau I	30	2	3º
104047	Formas Expr.Comun.Artíst.III (Música)	120	8	3º
101026	Folclore Brasileiro I	90	6	3º
106032	Métodos e Técnicas de Pesquisas I	30	2	3º
105055	Psicologia III (Educativa)	45	3	3º
-----				
103033	Estudo de Problemas Brasileiros II	--	-	4º
106030	Estr. Funcion. do Ensino de 1º grau II	30	2	4º
104057	Formas Expr.Comun.Artíst.IV (Teatro)	120	8	4º
	(Dança)			4º
101036	Folclore Brasileiro II	90	6	4º
106042	Métodos e Técnicas de Pesquisas II	30	2	4º
106028	Didática II - Prática de Ensino	60	4	4º
104042	Intr.Téc.Expr.Vocal (Técnica Vocal)	90	6	4º
	(Prática Coral)			4º

**ANEXO 3 - EMENTÁRIOS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DAS  
DISCIPLINAS : DESENHO ARTÍSTICO I, DESENHO ARTÍSTICO II,  
DESENHO ARTÍSTICO III. CURSO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.  
HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS. DEPARTAMENTO DE ARTES  
VISUAIS. CURITIBA, 1996.**



SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

**FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ**Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto N.º 70.906 de 01/08/72 e  
Portaria N.º 1.069 de 13/11/90, Ministério da Educação

Curitiba - Paraná

**ASSESSORIA PEDAGÓGICA**DEPARTAMENTO:  
ARTES VISUAISCURSO:  
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICASDISCIPLINA:  
DESENHO ARTÍSTICO I

SÉRIE: 2ª	CRÉDITOS: 08	HORAS/AULA: 120
--------------	-----------------	--------------------

PROFESSOR:

## I- EMENTA:

Prática do desenho como registro da observação representação das formas e do espaço que nos cerca, com ênfase na ampliação dos repertórios pessoais.

## II- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES
1	CONCEITUAÇÃO DO DESENHO
2	DESENHO DE OBSERVAÇÃO DE OBJETOS SIMPLES E COMPLEXOS
2.1	Estrutura
2.2	Perspectiva de observação
2.3	Proporções
2.4	Interrelação espaço x forma
2.5	Processos de medidas
2.6	Luz, sombra e reflexo
2.7	Texturas - objetos opacos e transparentes, metálicos, ásperos, etc.
2.8	Memória e síntese.
3	EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS E SUAS POSSIBILIDADES EXPRESSIVAS
3.1	Grafite, carvão, lápis cêra, esfereográfica, contê, sanauinea.



SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR. CIÊNCIA E TECNOLOGIA

## FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto N.º 70.906 de 01/08/79 e  
Portaria N.º 1.062 de 13/11/90, Ministério da Educação  
Curitiba - Paraná

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES

III - METODOLOGIA
Aulas predominantemente práticas, com abordagens teóricas e análise constante da produção do aluno bem como da produção já existente.

IV - AVALIAÇÃO
A avaliação será feita através de análise contínua da produção dos alunos, considerando a evolução de cada um.



SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

## FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Raonhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto N.º 70.906 de 01/08/72 e

Portaria N.º 1.062 de 13/11/90, Ministério da Educação

Curitiba — Paraná

### V - BIBLIOGRAFIA

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora.** São Paulo : EDUSP, 1980.

EHRENZWEIG, Anton. **A ordem oculta na arte.** São Paulo : Zahar, 1969.

GOMBRICH, E. H.. **Arte e ilusão; um estudo da representação pictórica.** São Paulo : Martins Fontes, 1986.

DATA: 09 / 05 / 96

PROFESSOR



# FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Órgão da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto nº 70.906 de 31/07/1972.

Portaria nº 1062 de 13/11/90 do Ministério da Educação.

## ASSESSORIA PEDAGÓGICA

DEPARTAMENTO:  
ARTES VISUAIS

CURSO:  
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS

DISCIPLINA:  
DESENHO ARTÍSTICO II

SÉRIE: 3ª	CRÉDITOS: 08	HORAS/AULA: 120
--------------	-----------------	--------------------

PROFESSOR:

I - EMENTA:

Desenvolver a capacidade de ver e registrar imagens, pesquisar diversas técnicas do desenho levando o aluno a criar e executar formas de expressões plásticas.

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES
1	DESENHO DE OBSERVAÇÃO DE OBJETOS COMPLEXOS
2	CROQUI DE INTERIORES E PAISAGENS, OBSERVANDO A PERSPECTIVA
3	DESENHO DA FIGURA HUMANA (ESTUDO ANATÔMICO DA CABEÇA E INTRODUÇÃO À ANATOMIA DO CORPO HUMANO)
3.1	Desenho de cabeças em modelo de gesso em várias posições
3.2	Desenho de cabeças do modelo vivo
3.3	Noções de proporções do corpo humano
3.3.1	O Esqueleto
3.3.2	Musculatura
3.3.3	Confeção de bonecos articulados



# FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Órgão da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto nº 70.906 de 31/07/1972.

Portaria nº 1062 de 13/11/90 do Ministério da Educação.

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES

III - METODOLOGIA
<p>Aulas teóricas, práticas e observação de obras artísticas em museus, exposições e ilustrações;</p> <p>Pesquisas em livros;</p> <p>Apresentação de vídeos e filmes;</p> <p>Aulas práticas com modelo vivo e bonecos articulados.</p>

IV - AVALIAÇÃO
<p>Análise dos trabalhos executados e das atividades exercidas pelos alunos.</p>



SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

## FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto N.º 70.906 de 01/08/79 \*  
Portaria N.º 1.069 de 13/11/90, Ministério da Educação

Curitiba — Paraná

### V - BIBLIOGRAFIA

- EDWARDS, Bety . **Desenhando com o lado direito do cérebro** . Rio de Janeiro : Ediouro , 1984 .214p.
- FREIXAS, Emílio . **Leciones de dibujo artístico** . Barcelona : Rosellón. 124p.
- KIPPER, Gil . **Técnicas de desenho da figura humana** . Porto Alegre : Rigel 198p.
- PECK, Stephen Rogers . **Atlas of human anatomy for the artist** .
- PERARD, Victor . **Desenho e anatomia** . Rio de Janeiro : Ediouro . 198p.
- RAYNES, John .. **Human anatomy for the artist**.
- TOSTO, Pablo . **Composicion áurea en las artes plásticas** . Buenos Aires : Hachette, 1958 .



SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR, CIENCIA E TECNOLOGIA

## FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto N.º 70.906 de 01/08/79 e  
Portaria N.º 1.062 de 13/11/90, Ministério de Educação  
Curitiba — Paraná

### ASSESSORIA PEDAGÓGICA

DEPARTAMENTO:  
ARTES VISUAIS

CURSO:  
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS

DISCIPLINA:  
DESENHO ARTÍSTICO III

SÉRIE: 4ª	CRÉDITOS: 04	HORAS/AULA: 60
--------------	-----------------	-------------------

PROFESSOR:

I - EMENTA:  
Teoria técnica e prática para o desenho da figura humana

#### II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES
04	1 NOÇÕES DE ANATOMIA 1.1 Esqueleto e musculatura
10	2 CÂNONES 2.1 Conceituação 2.2 Histórico 2.3 Aplicação prática
08	3 ESTRUTURAÇÃO DA FIGURA
10	4 PROPORÇÃO / PERSPECTIVA
10	5 REPOUSO / MOVIMENTO
06	6 EXPLORAÇÃO CROMÁTICA
08	7 SUPORTES E MATERIAIS DIVERSIFICADOS

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES

**III - METODOLOGIA**

Aulas teórico-práticas: explicações, orientações , atividades práticas, pesquisas, leitura crítica, seminário, desenhos de observação do natural.

**IV - AVALIAÇÃO**

Por meio de análise dos exercícios desenvolvidos, provas práticas, auto-superação.



SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR. CIÊNCIA E TECNOLOGIA

## FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto N.º 70.906 de 01/08/72 e

Portaria N.º 1.062 de 13/11/90, Ministério de Educação

Curitiba — Paraná

V - BIBLIOGRAFIA

BELLANGER, Camille. **Desenho Artístico.**

ROSA, Velcy Suotier. **Desenhar é Fácil.**

DATA: 09 / 05 / 96

PROFESSOR

APROVADO EM: 11 / 06 / 96

COORDENADOR DE ÁREA

**ANEXO 4 - EMENTÁRIOS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DAS  
DISCIPLINAS: DESENHO ARTÍSTICO I, DESENHO ARTÍSTICO II,  
DESENHO ARTÍSTICO III. CURSO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.  
HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS. DEPARTAMENTO DE ARTES  
VISUAIS. FAP. CURITIBA,1998.**



# FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Órgão da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto nº 70.906 de 31/07/1972.

Portaria nº 1062 de 13/11/90 do Ministério da Educação.

## ASSESSORIA PEDAGÓGICA

DEPARTAMENTO:  
ARTES VISUAIS

CURSO:  
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS

DISCIPLINA:  
DESENHO ARTÍSTICO I

SÉRIE: 2ª	CRÉDITOS: 08	HORAS/AULA: 120
--------------	-----------------	--------------------

PROFESSOR:

I - EMENTA:  
Prática do desenho como registro da observação e como representação das formas e do espaço que nos cerca.

### II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES
1	DESENHO
1.1	Conceituação
1.2	História
1.3	Modalidade e aplicações
2	FLUÊNCIA DA LINHA
2.1	Traçado de linhas
2.2	O gestual
2.3	Exercícios motores
3	DESENHO DE OBSERVAÇÃO
3.1	Objetos simples
3.2	Objetos complexos
3.3	Orientação para observação do objeto situado acima, sobre e abaixo da linha do horizonte



# FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Órgão da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto nº 70.906 de 31/07/1972.

Portaria nº 1062 de 13/11/90 do Ministério da Educação.

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES
	<p>4 DESENHO DE OBSERVAÇÃO DE OBJETOS COMPLEXOS (DO COTIDIANO)</p> <p>4.1 Desenho de um objeto isolado</p> <p>4.2 Composição com vários objetos</p> <p>5 DESENHO DE MEMÓRIA E IMAGINAÇÃO</p> <p>5.1 Objetos de uso cotidiano</p> <p>5.2 Exercícios de composição livre, baseado em objetos conhecidos, explorando várias técnicas e texturas</p> <p>TÉCNICAS : grafite, carvão, lápis de cera, nanquim, outras.</p>

### III - METODOLOGIA

Aulas predominantemente práticas, com abordagens teóricas e análise constante da produção do aluno bem como da produção já existente.

### IV - AVALIAÇÃO

A avaliação será feita através de análise contínua da produção dos alunos, considerando a evolução de cada um.



# FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Órgão da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto nº 70.906 de 31/07/1972.

Portaria nº 1062 de 13/11/90 do Ministério da Educação

## V - BIBLIOGRAFIA

EDWARD, Bety . **Desenhando com o lado direito do cérebro** . Rio de Janeiro : Ediouro, 1984 .

PECK, Stephen Rogers . **Atlas of human anatomy for the artist** .

PERARD, Victor . **Desenho e anatomia** . Rio de Janeiro : Ediouro .

RAYNES, John . **Human anatomy for artist** .

TOSTO, Pablo . **Composicion / Aurea em la natureza e en las artes plasticas**  
B.A : Karchet, 1958.

DATA: 18 / 03 / 98

PROFESSOR



# FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Órgão da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto nº 70.906 de 31/07/1972.

Portaria nº 1062 de 13/11/90 do Ministério da Educação.

## ASSESSORIA PEDAGÓGICA

DEPARTAMENTO:  
ARTES VISUAIS

CURSO:  
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS

DISCIPLINA:  
DESENHO ARTÍSTICO III

SÉRIE:  
4ª

CRÉDITOS:  
04

HORAS/AULA:  
60

PROFESSOR:

I - EMENTA:

Teoria técnica e prática para o desenho da figura humana.

### II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES
04	1 NOÇÕES DE ANATOMIA
	1.1 Esqueleto e musculatura
10	2 CÂNONES
	2.1 Conceituação
	2.2 Histórico
	2.3 Aplicação prática
08	3 ESTRUTURAÇÃO DA FIGURA
10	PROPORÇÃO / PERSPECTIVA
10	5 REPOUSO / MOVIMENTO
06	6 EXPLORAÇÃO CROMÁTICA
08	7 SUPORTES E MATERIAIS DIVERSIFICADOS
04	8 MEMÓRIA / SÍNTESE



SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR. CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ**

Raonhecido pelo Governo Federal, pelo Decreto N.º 70.906 de 01/08/72 e  
 Portaria N.º 1.062 de 13/11/90. Ministério da Educação  
 Curitiba — Paraná

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES

III - METODOLOGIA

Aulas teórico/práticas: orientação, pesquisa, seminário, leitura crítica, exercícios práticos, vídeo, projeção de slides e outras.

IV - AVALIAÇÃO

Por meio de análise dos exercícios desenvolvidos, provas, auto superação.



# FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Órgão da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto nº 70.906 de 31/07/1972.

Portaria nº 1062 de 13/11/90 do Ministério da Educação.

## V - BIBLIOGRAFIA

EDWARDS, Bety . **Desenhando com o lado direito do cérebro** . Rio de Janeiro : Ediouro , 1984 .214p.

PECK, Stephen Rogers . **Atlas of human anatomy for the artist** .

PERARD, Victor . **Desenho e anatomia** . Rio de Janeiro : Ediouro . 198p.

RAYNES, John .. **Human anatomy for the artist**.

TOSTO, Pablo . **Composicion áurea en la natureza e en las artes plásticas** .  
Buenos Aires : Hachette, 1958 .

DATA : 18 / 03 / 98

PROFESSOR

APROVADO EM : 08 / 04 / 98



SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

**FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ**

Reconhecido pelo Governo Federal, pelo Decreto N.º 70.906 de 01/08/79 e  
 Portaria N.º 1.062 de 13/11/90, Ministério da Educação  
 Curitiba — Paraná

**ASSESSORIA PEDAGÓGICA**

DEPARTAMENTO:  
ARTES VISUAIS

CURSO:  
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS

DISCIPLINA:  
DESENHO ARTÍSTICO II

SÉRIE: 3ª	CRÉDITOS: 08	HORAS/AULA: 120
--------------	-----------------	--------------------

PROFESSOR:

**I - EMENTA:**

Prática do desenho como registro de expressão, como representação de formas e do espaço que nos cerca por meio do desenho de observação, memória e imaginação.  
Fortalecimento teórico.

**II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES
1	DESENHO DE OBSERVAÇÃO DE OBJETOS COMPLEXOS
2	CROQUI DE INTERIOR E DA PAISAGEM
3	DESENHO DA FIGURA HUMANA (CABEÇA)
4	MODALIDADES DO DESENHO
5	CARÁTER EXPRESSIVO DA LINHA (Análise comparativa de reprodução de desenhos)
6	EXPLORAÇÃO CROMÁTICA E TÉCNICA
7	MEMÓRIA E SÍNTESE



SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR. CIÊNCIA E TECNOLOGIA

## FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Reconhecido pelo Governo Federal, pelo Decreto N.º 70.906 de 01/08/72 e  
 Portaria N.º 1.062 de 13/11/90, Ministério de Educação  
 Curitiba — Paraná

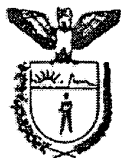
II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES

### III - METODOLOGIA

Aulas teórico-práticas : explanações, orientações , atividades práticas, pesquisas, leitura crítica, seminário, desenhos de observação do natural

### IV - AVALIAÇÃO

Por meio de análise dos exercícios desenvolvidos, provas práticas, auto superação



SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

## FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Reconhecida pelo Governo Federal, pelo Decreto N.º 70.906 de 01/08/72 e  
Portaria N.º 1.062 de 13/11/90, Ministério de Educação

Curitiba - Paraná

### V - BIBLIOGRAFIA

- EDWARD, Bety . **Desenhando com o lado direito do cérebro** . Rio de Janeiro : Ediouro, 1984 .
- PECK, Stephen Rogers . **Atlas of human anatomy for the artist** .
- PERARD, Victor . **Desenho e anatomia** . Rio de Janeiro : Ediouro .
- RAYNES, John . **Human anatomy for artist** .
- TOSTO, Pablo . **Composicion / Aurea em la natureza e en las artes plasticas**  
B.A : Karchet, 1958.

DATA: 18 / 03 / 98

PROFESSORES

APROVADO EM: 08 / 04 / 98

COORDENADOR DE AREA