

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NATALIE SCHLICHTA DE GOUVEIA

A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

CURITIBA

2017

NATALIE SCHLICHTA DE GOUVEIA

A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
Coordenação do Curso de Pedagogia do Setor
de Educação da Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Licenciada em Pedagogia.

Professora Orientadora: Dr^a Ana Maria
Petratis Liblik

CURITIBA

2017

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Ana Maria, que apostou em mim e no meu trabalho mesmo diante das dificuldades ao longo do percurso.

À minha família amada, que acompanhou de perto os momentos difíceis vividos ao longo do curso, mas também festejou e brindou comigo as alegrias a cada conquista.

Às minhas inspirações, professores que cruzaram meu caminho, e que ajudaram a manter acesas as chamas da educação.

Às minhas amigas, e psicoamigas, que tanto me incentivaram a continuar na caminhada e a nunca desistir.

Aos meus irmãos de comunidade, que derramaram lágrimas e distribuíram sorrisos junto comigo.

Às minhas lindas amigas e colegas de profissão, que tanto viveram e conviveram comigo, e agora estão abraçando a vida através dessa conquista também.

Ao meu mais lindo amor, Guilherme, que tanto me apoiou, incentivou, acreditou em cada pedaço de sonho meu, em cada palavra, acolhendo cada lágrima, grito, loucura, e que me ensinou a amar.

E à Deus, que demonstrou seu amor concretamente na minha história e me ajudou a percorrer este caminho de formação acadêmica.

OBRIGADA!

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
que para a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

O presente trabalho, tem por objetivo compreender o ensino e a aprendizagem de arte na educação infantil e as contribuições na formação integral do sujeito. Primeiramente, tratar-se-á do percurso histórico do ensino de arte de uma maneira geral, desde a pré-história até a contemporaneidade, e em seguida, mais especificamente será exposto de maneira breve a história do ensino de arte no Paraná. Consecutivamente, serão articulados os conceitos de arte, educação e infância, a partir de reflexões teóricas de autores que pensaram e problematizaram o contexto da educação infantil na dimensão do ensino da arte. E por fim, será apresentado brevemente as linguagens artísticas a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) do Paraná. Concluindo o trabalho, foi confirmado a necessidade de aprofundamento teórico visto a amplitude e significância do tema em se tratando dos tempos atuais vividos na educação básica brasileira.

Palavras-chave: Arte, educação infantil, ensino e aprendizagem.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 A ESCOLHA DO TEMA.....	9
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	9
1.3 METODOLOGIA	12
1.4 OBJETIVOS.....	12
2 HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE.....	13
2.1 HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL.....	29
3 ARTE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO.....	49
3.1 LINGUAGENS DA ARTE.....	62
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69

1 INTRODUÇÃO

A arte na educação atua significativamente contribuindo para a formação integral do sujeito. Ao perceber a relação intrínseca entre arte e educação buscou-se aprofundar a temática de maneira a compreender as relações existentes entre a arte e a infância, a arte enquanto conhecimento historicamente construído, e as linguagens da arte e suas implicações práticas no exercício do ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Buscou-se um referencial teórico que possibilitasse reconhecer a arte e sua significância dentro de práticas da educação infantil, e que permitisse compreender o percurso histórico do ensino da arte em uma perspectiva geral, e específica do Estado do Paraná. Para tais fins, alguns autores e teóricos foram utilizados para o embasamento da pesquisa, como Ana Mae Barbosa, Rosa Iavelberg, Dulce Osinski, Paulo Freire, Silvia S. Duarte Pillotto, Graça Proença, entre outros.

Primeiramente, viu-se necessário construir um percurso histórico do ensino da arte, desde os primórdios com as representações das pinturas rupestres nas cavernas pré-históricas, até o contexto atual. Apesar de ser um tema gerador de muitos debates e pesquisas, a sua incorporação dentro do contexto escolar apresenta resistência, muitas vezes por parte dos professores, o que reflete uma necessidade de continuidade com pesquisas e projetos que viabilizem, reincorporem, reconstruam novos caminhos para a arte na educação. (IAVELBERG, 2013-2014; BARBOSA, 2003).

O primeiro capítulo apresenta o percurso histórico do ensino da arte, em um olhar mais amplo, e em seguida como subtópico especificamente o estado paranaense, pontuando elementos cruciais para compreender como esse conhecimento se construiu socialmente servindo de base para compreender a atualidade e suas implicações, sejam elas de ordem social, política ou histórica. Entender “o homem não só por suas relações com o meio e pelas respostas que busca é criador de cultura, mas também é fazedor da história. À medida que cria, decide e reinventa, as épocas vão se formando e reformando” (CAMPOS, 2002, p. 26-27).

O segundo capítulo detém-se a articular a arte, a infância e a educação compreendendo a relevância dos conceitos na atualidade, percebendo as

interrelações que auxiliam no entendimento da prática educativa, no ensino e aprendizagem. (PILLOTTO, 2007).

E por fim, são apresentadas reflexões sobre o ensino da arte na educação infantil, as perspectivas possíveis que revelam a potencialidade do tema pesquisado, e a certeza de encontrar um vasto campo de conhecimento com possibilidades para muitos estudos e pesquisas ainda a serem realizados.

1.1 A ESCOLHA DO TEMA

Ao delimitar como tema orientador da pesquisa a arte e o seu ensino e aprendizagem na educação infantil, busca-se reconhecer sua importância enquanto construção e formação integral do sujeito, entendendo a arte como uma vertente de conhecimento que, embora tenha conquistado espaço dentro da sala de aula, reflete sua fragilidade enquanto qualidade, pois muitos profissionais da área da educação, educadores, pedagogos, não estão preparados para ensinar arte, e muitos não a compreendem como espaço rico de desenvolvimento e aprendizado. Portanto, a pesquisa tem como objetivo analisar e investigar o processo de ensino e aprendizagem da arte, e identificar as práticas educativas que contribuem efetivamente na formação integral do sujeito.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Há muitos questionamentos relacionados a arte e seus conhecimentos. Com que finalidade se estuda a arte na educação infantil? Qual a sua importância? Para que serve a arte na educação? Ou melhor, para que ensinar arte nas escolas? Bom, para responder a essas questões é necessário refletir sobre o sentir, o pensar, o criar, e, sobre o expressar. Essas ações são características próprias dos seres humanos, ações que nos tornam e nos fazem humanos, nos humanizam. E é dentro desse universo de humanização que a arte se encaixa, ou pelo menos tenta na medida em que é compreendida e desenvolvida. (COLETO, 2010, p. 137-152).

A arte permite “desenvolver a criança para que ela possa sentir, agir e pensar se utilizando de linguagens artísticas” (COLETO, 2010, p.137) buscando desenvolver a criatividade de cada indivíduo, colaborando para um desenvolvimento da expressão e possibilitando sua transformação em um ser capaz de sentir e enxergar/ver o mundo que o rodeia com outros olhos, diferentemente do que antes conhecia e compreendia, com olhos transformados e ampliados.

De acordo com Gruppelli “de algum modo, de alguma forma, a arte diz, pinta, canta, dança, imagina, fantasia o que dizem as crianças” (2008, p.112) por se caracterizar como a expressão das representações que cada indivíduo constrói, seja na sua relação com o mundo a sua volta, ou no próprio processo de construção da identidade, e naquilo que lhe constitui culturalmente, e que adquire através de seus pais, a arte é muito bem representada pelas crianças por não estarem revestidas e armadas de pré-conceitos e estereótipos que, em contrapartida, estão tão consolidados nos adultos. Claro, não há como dizer que as crianças não estão sujeitas a tudo isso, pois, à medida que são inseridas no mundo estão pré-dispostas a aprender com aquilo que vêem, e com aquilo que vivenciam, mas diferentemente dos adultos, as crianças são muito mais flexíveis ao novo e as descobertas sendo capazes de se deixar surpreender e de viver intensamente a experiência artística, estabelecendo uma relação de envolvimento e engajamento durante todo o processo, ao qual muitas vezes não é o foco do professor por limitar-se ao produto final da prática artística. (ZANIN, 2005).

Durante todo o seu desenvolvimento expressivo a criança conhece e aprimora saberes, técnicas e sensações, construindo assim, sua poética pessoal. É nesse aprimorar/construir que se faz necessária uma boa prática pedagógica desenvolvida pelo professor. (COLETO, 2010, p.145).

Ao professor, está a função de mediação entre a cultura e a criança oferecendo condições para que se possa construir novos conhecimentos expandindo também àqueles já apreendidos. De acordo com Lowenfeld (1997) citado por Zanin (2005, p. 2), “desenhar, pintar ou construir constituem um complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para

formar um novo e significativo todo”, portanto, a “arte é conhecimento” (ZANIN, 2005, p. 2) que potencializa a experiência transformando-a e reelaborando-a.

Assim, percebendo a arte como parte essencial na busca de expressividade dos sentimentos, e do reconhecimento destes no processo de experiência artística, amplia-se o olhar para esta área do conhecimento reconhecendo na arte a possibilidade de uma

educação dos sentidos – entendendo sentido como fonte primeira de conhecimento sobre o mundo, sensação, sentimento; bem como a agilização da imaginação, a criação, a libertação do pensamento, e permite ainda sentir e vivenciar aquilo que nos é impossível experienciar em nossa vida cotidiana, fornecendo base para que se possam compreender as experiências vividas por outros homens e por outros grupos sociais. (CARDOSO, 2008, p.56).

Cabe questionar se a teoria corresponde com a prática, e se realmente a arte está sendo compreendida nessa amplitude conceitual de valorização da produção artística da criança, seu desenvolvimento enquanto expressividade, aprendizagem de técnicas, e enquanto saber reconhecer a produção artística do outro, bem como o papel do professor dentro desse processo e que possibilite a construção do sujeito e sua transformação.

A aprendizagem artística envolve, portanto, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano. Além disso, encarar a arte como produção de significações que se transformam no tempo e no espaço permite contextualizar a época em que se vive na sua relação com as demais (...) Ela situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características tanto particulares, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável. (CURITIBA, 1997, p.32).

Portanto, busca-se com esse projeto traçar um percurso de reconhecimento da arte enquanto área do conhecimento, que deve estar presente na vida escolar desde os primórdios da infância até sua conclusão do ensino básico, compreendendo sua contribuição na formação integral do sujeito e no desenvolvimento da capacidade de expressão, de sensibilidade, de reconhecimento, de criticidade, estimulando a criatividade e transformação do mundo e daquilo que vê, sente e pensa.

As perguntas que norteiam a pesquisa:

- Qual a função da arte na educação?
- Qual a relação da arte e a formação integral do sujeito?
- Quais as implicações da aprendizagem da arte e das suas linguagens na educação?

1.3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através de uma revisão bibliográfica com base em autores relevantes para o tema. De acordo com Uwe (2004), “o ponto de partida do pesquisador é o conhecimento teórico extraído da literatura ou de descobertas empíricas mais antigas” (p. 58), assim, a partir desta seleção bibliográfica foi possível construir um embasamento significativo para a pesquisa.

As ideias centrais que conduzem a pesquisa qualitativa diferem daquelas empregadas na pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos. (UWE, 2004, p. 20).

Assim, buscou-se construir um conhecimento histórico do ensino da arte, e compreender a arte no contexto da educação infantil através de uma pesquisa bibliográfica, com reflexões de diversos autores relevantes, e análises diversas que contribuíssem para a construção de uma aprendizagem significativa.

1.4 OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é investigar como o ensino e a aprendizagem da arte se desenvolve na educação infantil e como contribui para a formação integral do sujeito. Sendo assim, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Compreender a dimensão histórica do ensino da arte;
- 2) Investigar a função da arte na educação;
- 3) Definir a importância da arte para a formação integral do sujeito;

- 4) Identificar a contribuição da arte para a educação infantil;

2 HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE

Ao pensar na arte e sua origem não há como distanciá-la da gênese humana, ou seja, o ser e estar nesse mundo se entrelaça com a arte e o modo como é representada e compreendida. Estabelecendo uma cronologia, na tentativa de buscar indícios da presença da arte na história da humanidade, como ponto de partida, referencia-se a pré-história, que traz o contexto singular de luta pela sobrevivência através da caça, entendendo também a arte dentro dessa dinâmica da vida prática. (OSINSKI, 2002).

Sendo assim, o artista da pré-história “era considerado um feiticeiro, por ter o poder de materializar animais que demandavam esforços e grandes dificuldades no processo de apreensão” (OSINSKI, 2002, p.11), ou seja, é através da representação desses animais que se alcançava o que desejava, seja a ânsia em possuir o espírito agressivo do animal, ou o desejo de alimento para a sobrevivência.

É preciso compreender que a pré-história é dividida em dois períodos, o Paleolítico (Idade da Pedra Lascada, desde o surgimento do homem até aproximadamente 12.000 a.c.), e o Neolítico (Idade da Pedra Polida, de 12 mil anos atrás até aproximadamente 6.000 a.c.), e Idade dos Metais (6 mil anos atrás até o momento em que aparece a escrita). A pré-história é caracterizada pelo período em que não havia registro escrito, pois, a escrita surge em aproximadamente 4.000 a.c. pelos sumérios, na Mesopotâmia, dando início a História assim denominada a partir desse surgimento. Muitos foram os registros existentes nesse período pré-histórico tais como pinturas (nas cavernas) e esculturas (em pedra, marfim, etc.), e além disso foi um período extenso e rico em invenções e transformações, como a domesticação dos animais e vegetais (com o aparecimento da agricultura), além do aparecimento da cerâmica e tecidos, mais precisamente durante a era neolítica, e também a transformação no modo de vida pré-histórico passando do nomadismo e/ou semi-nomadismo ao sedentarismo com a agricultura e técnicas que foram aperfeiçoadas para tal fim. (PROENÇA, 2008, p. 9; e OSINSKI, 2002, p.11-12).

A denominação de Pedra Lascada é dada “porque as armas e os instrumentos de pedra produzidos pelos grupos humanos eram “lascados” para adquirir bordas cortantes” (PROENÇA, 2008, p. 10), e os desenhos e as pinturas neste período eram classificados como naturalismo, pois, o artista representava aquilo que via, da maneira como seu sentido visual percebia. Já no período consecutivo, chamado de Neolítico, Idade da Pedra Polida, se caracteriza pelo desenvolvimento da técnica de produção de armas pelas pedras afiadas e polidas geradas através do atrito. (PROENÇA, 2008, p. 11).

Todavia, é durante esse período que a arte representada apresenta indícios da maneira como era produzida, pois, se percebia “um processo informal de aprendizado baseado na imitação dos procedimentos e formas realizados pelos artistas mais experientes, os quais transmitiam o conhecimento por meio do exemplo de seu próprio fazer” (OSINSKI, 2002, p. 12).

Com o processo de sedentarização a arte acaba se alocando no cotidiano das pessoas, e perdendo seu valor, o artista acaba sendo reconhecido como um artesão que ocupa determinado espaço na comunidade como qualquer outro trabalhador de qualquer outra profissão.

Nesse período deu-se a chamada Revolução Neolítica: o início da agricultura e da domesticação de animais, que permitiu ao homem a substituição da vida nômade, errante, por uma vida mais estável. Esse fato transformou profundamente a história humana, pois, com a fixação dos grupos humanos, houve um rápido aumento populacional e o desenvolvimento dos primeiros núcleos familiares, além da divisão do trabalho nas comunidades. (PROENÇA, 2008, p. 11).

Com essas transformações na organização da sociedade a arte acaba acompanhando esse processo, sendo submetida ao contexto dessas mudanças, de modo que, pela condição social de especialização do trabalho, do trabalho escravo, da desvalorização do trabalho manual, e do enaltecimento da arte literária, de cunho intelectual, a arte acaba sendo destinada aos escravos, que faziam os trabalhos manuais por um custo mais baixo, e conseqüentemente o trabalho do artista-artesão é prejudicado. (OSINSKI, 2002, p.13).

Além disso, é a partir desse momento, com as transformações sociais, que a arte e sua representação não mais se encaixa dentro do naturalismo, e sim é “substituído por um estilo mais simples e geométrico, com sinais e figuras que mais sugerem do que reproduzem seres” (PROENÇA, 2008, p. 12), pois, o ser humano passa a ser representado nos seus afazeres cotidianos, e eis que surge

um desafio para o artista, representar a partir de uma imagem fixa e imóvel essas atividades humanas em movimento. Já na Idade dos Metais, o que se encontrou foram esculturas de metais produzidas que representavam mulheres e guerreiros, apresentando indícios dos costumes e cultura da época.

Essa preocupação com o movimento levou à criação de figuras cada vez mais leves, ágeis, pequenas, com poucas cores. (...) Delas surgiria depois a primeira forma de escrita: a escrita pictográfica, na qual os seres e as ideias são representados por desenhos. (PROENÇA, 2008, p. 13).

Adentrando no mundo egípcio é possível perceber uma arte que posteriormente influenciará outras culturas também, e que apresenta características importantes,

Entre as regras seguidas na pintura e nos baixos-relevos, destaca-se a lei da frontalidade, uma verdadeira marca da arte egípcia. De acordo com ela, a arte não deveria apresentar uma reprodução naturalista, que sugerisse ilusão de realidade: pelo contrário, diante de uma figura humana retratada frontalmente, o observador deveria reconhecer claramente tratar-se de uma representação. (PROENÇA, 2008, p. 20).

Toda a arte egípcia era orientada pela religião, que acabava também limitando a criatividade do artista, e este não poderia representar sua individualidade permanecendo no anonimato, assim, a técnica sendo valorizada em detrimento do estilo do artista. A história da arte egípcia acompanha três momentos, o Antigo Império, o Médio Império (2000 a 1750 a.C.) e o Novo Império (que permeou de 1580 a 1085 a.C.). Em um primeiro momento, durante o Antigo Império, é possível perceber uma preocupação com a representação, se distanciando daquilo que era o naturalismo, e isso é perceptível na lei da frontalidade utilizada na arte egípcia, quando o tronco das figuras era representado de frente enquanto que cabeça, pernas e pés eram representados de perfil, e foi nesse período que se construíram as pirâmides do Egito. Durante o Médio Império, a arte se manteve dentro dos padrões e regras, “voltaram a produzir esculturas e retratos estereotipados, que representavam a aparência ideal dos seres - principalmente dos reis - e não seu aspecto real” (PROENÇA, 2008, p. 21). O auge da cultura egípcia aconteceu no período caracterizado como Novo Império, e que foi o período em que houveram as grandes construções, pelos faraós, tais como os templos mortuários e os templos dos deuses.

Os egípcios inspiraram as produções artísticas de outras culturas, como a cultura grega, e não foram os únicos que influenciaram os gregos, mas também a cultura oriental, de maneira a constituírem a chamada cultura helênica, “referente aos helenos, como era chamado o povo que ocupava a região conhecida como Hélade (denominação grega), ou Grécia (denominação latina, hoje consagrada” (PROENÇA, 2008, p. 31).

Para compreender a produção artística e suas transformações é preciso delimitar historicamente os períodos que constituíram a Grécia Antiga. Assim, aproximadamente pelo século VII a.C., a época da formação das cidades-Estados, foi denominado de Período Arcaico, que se estendeu até as Guerras Greco-Pérsicas (século V a.C.), e a partir dessa época até o fim da Guerra do Peloponeso no século seguinte (IV a.C.), foi chamado de Período Clássico, e por fim, o Período Helenístico, do século IV a.C. até o segundo século. (PROENÇA, 2008, p. 30-31).

Os primeiros períodos da Grécia Antiga apresentaram resquícios da cultura egípcia na produção artística, nas formas, na técnica, na regularidade, na simetria, preocupando-se, como por exemplo, com a posição frontal e a distribuição equilibrada de peso do corpo no todo da escultura. Nesse período se produziram esculturas de homens nus, “esse tipo de estátua é chamado *kouros*, palavra grega que significa “homem jovem”” (PROENÇA, 2008, p. 31).

Aproximadamente no fim do século VII a.C., os gregos começaram a esculpir grandes figuras masculinas em mármore. Nelas ainda era evidente a influência da cultura egípcia, tanto nas formas como na técnica de esculpir grandes blocos. O artista grego, porém, já acreditava que a escultura não deveria apenas se assemelhar a seu modelo: ela teria de ser também um objeto belo em si mesmo. (PROENÇA, 2008, p. 31).

A pintura grega acompanhou a arquitetura como elemento decorativo, e também foi representada na cerâmica. Semelhante ao período pré-histórico, a arte também foi representada através das esculturas dando a ideia de movimento, escultores do início do século III a.C. faziam suas produções de maneira que as pessoas pudessem perceber essa mobilidade e “levassem o observador a querer circular em torno delas” (PROENÇA, 2008, p. 39). A transformação do modo de vida da sociedade grega, do período helenístico, onde as cidades-Estados foram se transformando em grandes reinos perdendo a independência, refletiu na produção artística, de modo que as pessoas foram

construindo um sentimento de individualismo, que se manifestou em outras áreas da arte, como no teatro, mudando o foco que antes era destinado ao coro e passou ao desempenho dos atores, e conseqüentemente, a arquitetura dos teatros se modificou, sendo mais compacto e circular de modo que pudesse focar nos atores, como elemento central. (PROENÇA, 2008, p. 40-41).

Uma característica importante da arte grega foi a desvalorização do trabalho manual enquanto arte, ganhando destaque os artistas que se ocupavam com a literatura, poesia, ou seja, “para os gregos, um artista escultor ou pintor, engajado na práxis ou fazer ordinário, não podia gozar do prestígio conferido a um poeta, ocupado com o planejamento do fazer e a contemplação”, assim, os artistas artesãos dispunham de menos prestígio que os outros artistas, refletindo no modo como eram vistos e nos espaços que ocupavam dentro da sociedade. (OSINSKI, 2002, p.14).

Apesar desse pensamento, a formação artística não se alterou, e mesmo não havendo escolas formais para artesãos existiam oficinas “abrigando em média de seis a cinquenta homens e meninos trabalhando dentro de uma disciplina rígida que enfatizava a excelência técnica” (OSINSKI, 2002, p. 16). A aprendizagem acontecia através do exemplo, e o trabalho era especializado, sendo então importante que o mestre fosse muito bom.

Apesar de não se buscar o reconhecimento individual através da expressividade artística, ao concluir essa trajetória dentro das oficinas, havia um reconhecimento da própria habilidade e capacidade do artista de maneira a ser diferenciado e alocado dentro de uma elite específica entre os artesãos; e além do mais, os pintores, escultores gregos e romanos, apesar de não serem colocados no mesmo grau de reconhecimento que poetas e filósofos, tinham um certo privilégio em comparação com outras culturas. (OSINSKI, 2002, p.17).

O surgimento da figura do artista individual, enquanto sujeito reconhecido pelo próprio trabalho, “datam de aproximadamente 700 a.C., época que viu surgir a figura do artista como personalidade individual, tendo em Miron, Policeto e Fídias, entre outros, alguns exemplos dessa mudança de orientação” (OSINSKI, 2002, p. 17), assim, percebe-se essa transformação no modo como os artistas eram vistos e reconhecidos, não só pelo seu trabalho, mas também como autor e criador.

Importante delimitar o período histórico de ascensão do Império Romano, sua queda, e cisão, de maneira a compreender a produção artística e acompanhar suas transformações ao longo da história. De acordo com Proença (2008),

Podemos dividir a história desse império em três grandes períodos: Monárquico (753 a.C. - 509 a.C.), Republicano (509 a.C. - 27 a.C.) e Imperial (27 a.C. - 476 d.C.). Em 395 d.C., o imperador Teodósio divide o Império em duas partes: Império Romano do Ocidente, com capital em Roma, e Império Romano do Oriente, com capital em Constantinopla. (p. 43).

A autora, Graça Proença (2008), destaca que a formação cultural romana se constituiu por gregos e etruscos (ocupando a região da península itálica, entre os séculos XII e VI a.C), tendo como legado a arte greco-helenística na busca pelo belo, na representação de uma beleza idealizada, e pelos etruscos, na incorporação da arte mais popular, representando a realidade, o cotidiano.

Essas influências etruscas são percebidas na arquitetura com a utilização do arco e da abóbada.

Um dos legados culturais mais importantes deixados pelos etruscos aos romanos foi o uso do arco e da abóbada nas construções. Esses dois elementos arquitetônicos permitiram aos romanos criar amplos espaços internos, livres do excesso de colunas. (PROENÇA, 2008, p. 44).

Um exemplo de influência grega foi na construção de peristilos (um pátio envolto por colunas) no interior das casas.

A solução dada pelos romanos para adotar a característica das construções gregas que apreciavam foi acrescentar, nos fundos da casa, um peristilo em torno do qual se dispunham os vários cômodos. (PROENÇA, 2008, p. 45).

A pintura romana compôs a arquitetura, decorando-a, com destaque para a arte do mosaico, que representavam “os artistas romanos, ora de maneira segura e brilhante, souberam misturar realismo com imaginação, e suas obras ocuparam grandes espaços nas construções, complementando ricamente a arquitetura” (PROENÇA, 2008, p. 49). Esse estilo realista aparecia nas esculturas com as representações de imperadores, e monumentos de acontecimentos históricos importantes do Império.

Com a divisão do Império Romano em Ocidente e Oriente, este com capital em Constantinopla (Bizâncio, antiga colônia grega), que foi fundada pelo imperador Constantino, o império oriental foi chamado de Império Bizantino. O auge do seu poder cultural e artístico aconteceu no momento em que o

cristianismo se tornou a religião oficial, e assim, focava em “expressar a autoridade absoluta e sagrada do imperador, considerado o representante de Deus, com poderes temporais e espirituais” (PROENÇA, 2008, p. 54), e assim, demonstrando realeza, poder, luxuosidade. Isso se estende também na arquitetura que se apresenta majestosa e grande como algumas basílicas construídas, externa e internamente confirmando isso. Outra característica importante dessa cultura foi a criação dos chamados ícones, expressos na pintura, “a palavra ícone, de origem grega, significa ‘imagem’. Como trabalho artístico, os ícones são quadros que representam figuras sagradas” (PROENÇA, 2008, p. 59), tais como os santos, demonstrando o cunho religioso que orientava a arte bizantina.

No momento em que ocorre a queda do Império Romano e as cidades acabam se desestruturando, a vida começa a se orientar para o campo, e assim, a arte acaba perdendo qualidade e diminuindo sua produtividade também, e somente com a ascensão de Carlos Magno, esse status se altera pelo seu interesse pela arte e literatura. Durante a Idade Média, com o predomínio da Igreja, ao término do reinado de Carlos Magno, as produções artísticas ficaram destinadas aos mosteiros, e sob a responsabilidade religiosa, “os monges possuíam uma rotina extremamente organizada e valorizavam sobremaneira o trabalho manual” (OSINSKI, 2002, p. 19), e essa organização e produção cultural não visava o reconhecimento do trabalho individual do artista, permanecendo no anonimato.

Com a ascensão do poder da Igreja, séculos XII e XIII, foram construídos monumentos e catedrais, que incentivaram a criação de lojas de pedreiros, *Bauhütte*, onde se organizavam os artistas e artesãos para as devidas construções. A característica importante dessas lojas eram os trabalhos coletivos, realizados por meio de hierarquias, ajudantes, aprendizes e mestres, onde se desenvolvia a aprendizagem através da imitação. (OSINSKI, 2002, p. 20). No século, XII, com as transformações sociais e uma economia centralizada pelo comércio, “o centro da vida social deslocou-se do campo para as cidades e surgiu uma nova classe social: a burguesia urbana” (PROENÇA, 2008, p. 72).

Neste mesmo século, surgiu na arquitetura um novo estilo, depois denominado como gótico, e que apresentou algumas características, tais como a rosácea, “vitral de igreja, característico do estilo gótico, cuja forma se

assemelha à de uma flor” (PROENÇA, 2008, p. 74), a presença de três portais na fachada da igreja gótica, “estes, por sua vez, dão acesso às três naves do interior da igreja” (p. 74), e também a abóbada de nervuras, “pois deixa visíveis os arcos orgivais, que formam sua estrutura” (p. 75) e possibilitou a elevação das construções das igrejas, tornando-as mais altas.

Nos séculos, XIII, XIV, e início do XV, a pintura gótica se desenvolveu com indícios renascentistas, como “principal característica foi a procura do realismo na representação das figuras” (PROENÇA, 2008, p. 87).

Assim,

Chama-se Renascimento o movimento cultural desenvolvido na Europa entre 1300 e 1650 - portanto, no final da Idade Média e na Idade Moderna. O termo sugere que, a partir do século XIV, a Europa teria assistido a um súbito reviver dos ideais da cultura greco-romana. (...) nesse período, ocorreram, no campo das artes plásticas, da literatura e das ciências, inúmeras realizações que superaram essa herança. O ideal do humanismo foi, sem dúvida, o móvel de tais realizações e tornou-se o próprio espírito do Renascimento. (PROENÇA, 2008, p. 92).

A característica importante que o Renascimento traz é justamente esse novo olhar, novo direcionamento, se antes, durante o período da Idade Média, o que orientava a produção artística era o divino e o sobrenatural, agora, o humanismo transforma e muda emergindo a valorização do homem e da natureza. (PROENÇA, 2008, p. 92; e OSINSKI, 2002, p. 32-33).

No século XIV, com o contexto de surgimento de uma burguesia urbana, também acarretou a emancipação artística, de modo que não mais a Igreja era a única que poderia usufruir desse mercado de produção cultural, mas sim os próprios indivíduos, caracterizando um consumo privado. E foi então que os artistas resolvem criar organizações, as corporações ou guildas, para protegerem o seu espaço e produção.

Tanto a produção como as atividades de seus membros eram fortemente controlados, restringindo a liberdade de atuação e interferindo nas questões estéticas, as quais, por sua vez, sofriam influência do processo pelo qual ocorria o treinamento dos aprendizes. A formação nas corporações, assim como já vinha ocorrendo ao longo da história, continuava a se basear na prática das oficinas, orientando-se de acordo com a tarefa a ser executada. O anonimato continuava a predominar nesse sistema, que via o artista apenas como um trabalhador habilidoso. (OSINSKI, 2002, p. 22).

Assim, a organização sistemática de transmissão do conhecimento acontecia pela tradição e imitação das técnicas e procedimentos utilizados pelos

mestres, e que somente com a emergência do pensamento renascentista se alterou. (OSINSKI, 1998).

O Renascimento trouxe uma transformação social, e que culminou em uma transformação do modo de produção do artista, foi nesse momento que surgiram ateliês individualizados para atrair aprendizes. (OSINSKI, 2002, p. 26-27).

O conhecimento que os artistas-mestres possuíam, e no qual embasavam seu fazer artístico, aliado ao enfraquecimento progressivo das corporações, fez com que ocorresse uma lenta ruptura entre prática e aprendizagem. Os conteúdos teóricos passaram a permear, pela primeira vez na história, a sistemática de ensino da arte. A concepção humanista de cultura e a tendência do homem universal, contraposta à especialização, fez com que o artista procurasse complementar sua habilidade manual com conhecimentos de natureza intelectual e cultura. (OSINSKI, 2002, p. 27).

Os artistas renascentistas representavam a racionalidade, de maneira a interpretar o mundo através do conhecimento científico, sendo assim a matemática e geometria apareceram através dos estudos das perspectivas, além disso, permitiu a utilização do claro-escuro, na representação de algumas áreas iluminadas e outras sombreadas nas imagens e figuras pintadas. (PROENÇA, 2008, p. 96).

É importante ressaltar que foi a partir deste momento, com o advento dos ideais renascentistas, a emergência do humanismo, que transformou a maneira como um artista era visto, e foi, de acordo com Proença (2008), que,

A partir dessa época, confirma-se a existência do artista como o conceituamos hoje: um criador individual e autônomo, que expressa em suas obras seus sentimentos e ideias; alguém, enfim, que cria de acordo com a própria concepção. (p. 96).

Além disso, é nesse momento que o naturalismo se transforma com a efervescência da cientificidade renascentista, “e passou a dominar a expressão artística, a qual se converteu no estudo da natureza” (OSINSKI, 1998, p. 25), destinando ao artista a capacidade de representar então o mundo, empírico, com autonomia e liberdade de criação.

Importante ressaltar que foi nesse período, com a liberdade do artista na sua criação, sua autonomia e individualidade, que muitos ateliês acabaram atraindo aprendizes de acordo com o modelo e exemplo do próprio artista no exercício de sua atividade, assim, os métodos de ensino do conhecimento artístico acabaram se individualizando. (OSINSKI, 1998).

Aos poucos, as corporações foram perdendo sua unidade e foram se fragmentando acompanhando a busca dos artistas-mestres na complementação de seus conhecimentos técnicos, manuais, com conhecimento teórico, em decorrência da “concepção humanista de cultura e a tendência do homem universal, contraposta à especialização” (OSINSKI, 1998, p. 27), havendo também uma separação entre prática e aprendizagem.

Assim, como destaca OSINSKI (1998),

Assim, o ambiente do aprendizado, em meados do século XV, combinava elementos da prática pedagógica das oficinas com o conhecimento humanista. Sua duração, como na Idade Média, girava também em torno de oito a dez anos. No entanto, esse período não era apenas dedicado ao domínio do ofício. O local de trabalho era, também, um ambiente fecundo de discussões, onde informações sobre as antiguidades grega e romana, traduções dos escritores clássicos e idéias dos antigos filósofos se faziam presentes no cotidiano do aprendiz. Além do treinamento manual, que incluía o domínio dos instrumentos e técnicas artísticas, o futuro artista obtinha noções de anatomia, geometria e perspectiva, fazendo conexões lógicas desses conhecimentos com a filosofia clássica e as ciências naturais. O domínio de tais conteúdos era extremamente importante para uma expressão artística que tinha um ideal de harmonia estética estreitamente relacionado às relações matemáticas. O desenho de modelo vivo e de bonecos também era parte integrante desse currículo informal, contribuindo no sentido de proporcionar maior conhecimento da estrutura do corpo humano. Essas informações eram transmitidas, tanto no percurso do trabalho do atelier, como na forma de cursos organizados pelos mestres, os quais deram origem, posteriormente, às primeiras academias de arte que se tem notícia. (p. 27).

Portanto, foi a partir do Renascimento que possibilitou que o ensino da arte fosse sistematizado, e que a arte fosse compreendida enquanto atividade intelectual, com embasamento teórico, e busca por um sentido da existência do ser humano, e que deu origem mais tarde às academias de arte. (OSINSKI, 1998).

“No princípio do Renascimento, o nome “academia” foi, na Itália, indistintamente empregado às diversas associações de sábios, literatos e eruditos, bem como aos estabelecimentos docentes de diversas áreas” (OSINSKI, 2002, p. 31), e que depois, se transformaram em instituições estatais com cunho político de perpetuação, no caso com a “nomeação de Le Brun como primeiro pintor do rei e diretor perpétuo da academia” (OSINSKI, 1998, p. 35), dos ideais absolutistas, sendo submetidas aos desejos e vontades do rei, transformando a Academia como único caminho profissional de formação dos

artistas, e proibindo-os de atuarem como professores fora deste contexto acadêmico.

Entrando um pouco em outro universo, distante da Europa, pode-se destacar civilizações das quais produziram tesouros artísticos e culturais localizadas nas regiões da América Central, México, parte norte da América do Sul, e Peru. Foram registradas construções construídas pelos maias, que são identificadas em dois tipos, palácio e pirâmide, e além disso, e apresentaram um desenvolvimento artístico na escultura para decorar também essas construções. Ainda na região mexicana encontramos os astecas, que “dominavam conhecimentos de matemática e astronomia” (PROENÇA, 2008, p. 117), percebidos através da descoberta de objetos utilizados por eles, como o Calendário asteca.

No território peruano, ao norte da América do Sul, há registros da existência de culturas como mochica, tiahuanaco e chimu, além de outras que também existiram há muito tempo no período pré-colombiano (antes da chegada dos povos europeus na América). (PROENÇA, 2008, p. 118).

Com destaque para a arte mochica está a ourivesaria utilizada na produção de adereços e joias, já a cultura tiahuanaco destaca-se com sua arquitetura e escultura, na produção de figuras maciças. A civilização chimu desenvolveu a ourivesaria e produções na cerâmica. E claro, há a civilização inca, que ganha destaque pela sua arquitetura, desenvolvida em Cuzco (antiga capital do império), “como a região de Cuzco é muito sujeita à ação de terremotos, os incas desenvolveram uma amarração de pedra para suas construções, de modo a torna-las resistentes aos movimentos da terra” (PROENÇA, 2008, p. 119).

Chegando no território brasileiro, temos a cultura indígena que é muito peculiar, de modo que pensar a arte dentro dessa cultura é entender que

ao dizermos que um objeto indígena tem “qualidades artísticas”, estamos utilizando nosso próprio ponto de vista e valendo-nos de critérios da nossa civilização, e não da cultura indígena. Para eles, qualquer que venha a ser a finalidade do objeto, ele deve ser executado de modo que o resultado seja perfeito. Nessa perfeição, que às vezes vai além da finalidade, reside a noção indígena de beleza. (PROENÇA, 2008, p. 122).

Além disso, é importante considerar que cada tribo indígena produz sua cultura, representa as tradições e traços da sua própria tribo, exprimindo a diversidade seja nas pinturas corporais ou objetos e instrumentos utilizados por

eles. Portanto, é preciso pensar em artes indígenas em sua pluralidade justamente pelas especificidades e diferenças existente entre elas. (PROENÇA, 2008, p. 122).

A partir do século XVI, mais precisamente em 1791, quando a Assembleia Legislativa, na França, resolve suspender os privilégios da Academia, por a considerarem conservadora, sendo suprimida, foi substituída por uma associação livre e democrática que se ocupasse dos seus encargos. Mais tarde essas instituições que substituíram as Academias se transformaram em classes de Belas Artes e Literatura, restabelecendo a influência e tradição cultural francesa.

Porém, o distanciamento das academias européias do século XIX da vida contemporânea e sua oposição ao progresso, fizeram com que as mesmas se tornassem cada vez mais alvo de críticas, chegando ao ponto de alguns artistas considerarem o termo acadêmico como sinônimo de antiquado. A metodologia de ensino acadêmico passou a ser vista, cada vez mais, como rígida e retrógrada, sendo violentamente combatida por artistas. (OSINSKI, 1998, p. 40).

Mas, ainda assim, essas instituições e todo seu monopólio de ensino da arte foi dissolvido, existindo outras escolas ensinando técnicas de escultura e pintura, além de outros estabelecimentos que se ocuparam com o ensino do conhecimento artístico. Isso foi fundamental para que se inserisse dentro das escolas de ensino secundário, na França, um currículo, com o ensino da arte incorporado nas atividades cotidianas. (OSINSKI, 1998).

No século XVII, percebeu-se uma concepção artística chamada de Barroco, que teve como origem na península Itálica, e que se estendeu pelo continente europeu e americano, através de colonizadores. Essa concepção trouxe aspectos importantes, pois

rompeu o equilíbrio entre sentimento e razão e entre arte e ciência que os artistas renascentistas procuravam estabelecer de forma muito consciente. Diferentemente da arte renascentista, na arte barroca a emoção predomina sobre o racionalismo. (PROENÇA, 2008, p. 131).

Um dos fatores que contribuíram para que a arte barroca surgisse foi a Reforma Protestante, pois, não se limitou a alterações e mudanças na questão da fé, mas inclusive na cultura da Europa, de maneira que o catolicismo, com a organização da Contra-Reforma, se utilizou da arte para propagar sua fé e expandir as possibilidades de influência. Michelangelo, aparece então como

precursor da arte barroca, com sua obra “O juízo Final”, em que representa a intensidade das emoções, deixando de lado a razão.

Assim, a expressão dos sentimentos manifestados e representados nas pinturas acompanhavam a utilização do claro-escuro, sendo assim, a arte barroca se preocupava em representar o tema da religiosidade expressando intensamente as emoções.

De modo geral, as características da pintura barroca podem ser resumidas em alguns pontos principais. O primeiro deles é a disposição dos elementos na tela, quase sempre em uma composição em diagonal. Além disso, as cenas representadas envolvem-se em acentuado contraste de claro-escuro, o que intensifica a expressão de sentimentos. Quanto ao tema, a pintura barroca voltou-se para a religiosidade, a vida da nobreza, e também a vida do povo simples. (PROENÇA, 2008, p. 134).

Já nos séculos XVIII e início do XIX, há um movimento na arte chamado de Neoclassicismo, como uma busca as origens da Antiguidade na arte greco-romana, e “que expressou os valores próprios de uma nova e fortalecida burguesia, que assumiu a direção da sociedade europeia após a Revolução Francesa e principalmente com o império de Napoleão” (PROENÇA, 2008, p. 171). Essa arte neoclássica teve como inspiração a escultura clássica grega e as pinturas renascentistas da Itália, e que também chegou em Paris com muita força, juntamente aos ideais revolucionários, “tanto a Revolução Francesa quanto o Império Napoleônico se valeram com muito proveito da estética neoclássica como meio de propaganda política” (OSINSKI, 1998, p. 39).

Devido ao contexto histórico da época, com mudanças sociais, e políticas, surgiram movimentos artísticos e concepções diferentes neste período, como o Romantismo que emergiu como uma reação ao Neoclassicismo.

Enquanto os artistas neoclássicos voltaram-se para a imitação da arte greco-romana e dos mestres do Renascimento italiano, submetendo-se às regras determinadas pelas escolas de belas-artes, os românticos procuraram se libertar das convenções acadêmicas em favor da livre expressão da personalidade do artista. Assim, de modo geral, podemos afirmar que a característica mais marcante do Romantismo é a valorização dos sentimentos e da imaginação como princípios da criação artística. (PROENÇA, 2008, p. 175)

Nesse contexto, o século XIX, refletiu as mudanças econômicas, tecnológicas, políticas e sociais, com um pensamento romântico forte de valorização dos sentimentos humanos, e com um caráter utópico, que apesar de ilusórios e idealizados, partem da consciência do artista criador. Assim, para os

artistas românticos, o ensino e aprendizagem através da academia não fazia sentido, sendo “a artificialidade de seus métodos e o seu distanciamento com a sociedade eram alvos de críticas dos defensores de encaminhamentos mais adaptados à individualidade” (OSINSKI, 1998, p. 43). Foi nesse momento de crescente industrialização que os artesãos foram substituídos pela produção fabril, em larga escala, e em série, a baixo custo e alta produtividade, e acabaram sendo suprimidos e desvalorizados pela produção industrial.

Agora, os únicos em contato direto com o objeto produzido passaram a ser os operários, os quais, trabalhando de doze a quatorze horas por dia, não tinham o direito de opinar sobre os aspectos artísticos ou estéticos do bem fabricado. Por outro lado, os artistas, imbuídos de um espírito romântico, se recusavam a contribuir esteticamente com a indústria. Partidários da idéia da arte pela arte, rechaçavam qualquer contato com o que não fizesse parte do conceito de nobreza das chamadas belas artes. (OSINSKI, 1998, p. 44).

Foi durante este período de crescente industrialização que desencadeou a cisão entre arte e artesanato, com o retrocesso do trabalho do artesão, a substituição por produtor industrializados, e um decaimento na qualidade estética. (OSINSKI, 1998).

Além disso, o Romantismo trouxe também um sentimento forte de nacionalismo, e de valorização da natureza. Os artistas românticos se inclinavam para o estilo da arte barroca trazendo o contraste claro-escuro, e como tema das obras se preocupavam com a representação de fatos históricos ligados, emergindo o sentimento nacionalista, além de aspectos da cultura também estavam presentes. (PROENÇA, 2008, p. 175).

Entre 1850 e 1900 surge nas artes européias, sobretudo na pintura francesa, uma nova tendência estética chamada Realismo, que se desenvolveu ao lado da crescente industrialização das sociedades. O homem europeu, que tinha aprendido a utilizar o conhecimento científico e a técnica para interpretar e dominar a natureza, convenceu-se de que precisava ser realista, inclusive em suas criações artísticas, deixando de lado as visões subjetivas e emotivas da realidade. (PROENÇA, 2008, p. 180).

Essa tendência realista se manifestou em todas as áreas artísticas, desde as pinturas até a arquitetura, respondendo às necessidades urbanas com a crescente industrialização, a concepção realista tende a buscar soluções e entende que não há necessidade de grandes construções como palácios e templos, e sim de escolas, bibliotecas, ferrovias, mercados, moradias e etc. Esse

movimento aparece na escultura, na pintura, e o artista ocupa o lugar de retratar a realidade sem buscar melhorar sua obra com idealizações que não se apresentavam na realidade. (PROENÇA, 2008, p. 181).

Como impulso à tendência da arte no século XX, o Impressionismo surge trazendo algumas características ressaltadas por Graça Proença (2008):

A pintura deve registrar as tonalidades que os objetos adquirem ao refletir a luz solar num determinado momento, pois, as cores da natureza se modificam constantemente, dependendo da incidência da luz do Sol. As figuras não devem ter contornos nítidos, pois a linha é uma abstração do ser humano para representar as imagens. As sombras devem ser luminosas e coloridas, tal como é a impressão visual que nos causam, e não escuras e pretas, como os pintores costumavam representa-las no passado. Os contrastes de luz e sombra devem ser obtidos de acordo com a lei das cores complementares. Assim, um amarelo próximo a um violeta produz uma impressão de luz e sombra muito mais real do que o claro-escuro tão valorizado pelos pintores barrocos. As cores e tonalidades não devem ser obtidas pela mistura das tintas na paleta do pintor. Pelo contrário, devem ser puras e dissociadas nos quadros, em pequenas pinceladas. É o observador que, ao admirar a pintura, combina as várias cores, obtendo o resultado final. A mistura deixa, portanto, de ser técnica para ser óptica. (PROENÇA, 2008, p. 207-208).

Posteriormente a este período, ao final do século XIX, na Europa, surge na Alemanha, como reação ao estilo impressionista o Expressionismo, que “procurou expressar as emoções humanas e interpretar as angústias que caracterizaram psicologicamente o homem do início do século XX” (PROENÇA, 2008, p. 251), em contraposição aos impressionistas que se distanciaram das emoções e sentimentos humanos e contexto social se limitando a representação sensível da cor e da luz. Como exemplo desse período, tem-se a obra de Edvard Munch intitulada como “O grito” (1893) para representar o movimento expressionista emergente.

O Cubismo foi outra tendência artística que buscava retratar os objetos e suas partes dentro do mesmo plano “é como se eles estivessem abertos e apresentassem todos os seus lados no plano frontal em relação ao espectador” (PROENÇA, 2008, p. 254), se distanciando então do estilo renascentista e da utilização da perspectiva como representação da realidade. O termo Cubismo seguiu com transformações no seu estilo, apresentando diversas vertentes, tais como o “Cubismo Analítico” e o “Cubismo Sintético”.

O Abstracionismo, também surgiu no século XX, se caracteriza pela “ausência de relação imediata entre suas formas e cores e as formas e cores de um ser” (PROENÇA, 2008, p. 260), assim, a arte abstrata não tem relação direta com a realidade, e não representa fatos históricos, ou qualquer tema com viés religioso.

Além desses movimentos artísticos, surgiram também o Futurismo, com a exaltação do futuro mostrando um distanciamento com a concepção realista na busca por mobilidade e velocidade, e também o Surrealismo, “representando a realidade de maneira fantasiosa” (PROENÇA, 2008, p. 268).

O século XX foi marcado por transformações e diversos movimentos artísticos que refletiram em vários lugares do mundo. No Brasil, mais precisamente em fevereiro de 1922, aconteceu a Semana da Arte Moderna, no Teatro Municipal de São Paulo, manifestando a tendência do Movimento Modernista. De início essa nova arte tem como plano de fundo um contexto de República Velha, com o capitalismo crescendo, o café como base da economia brasileira, e o contexto internacional de transformações sociais, a ocorrência da Primeira Guerra Mundial, a efervescência da diversidade cultural com a chegada de imigrantes de diferentes lugares. Todo esse contexto contribuiu para que culminasse em um movimento modernista, que também teve suas raízes com a exposição de Lasar Segall em 1913 aqui no Brasil, com uma produção marcada pelo expressionismo, além de outros artistas que trazem também as tendências europeias emergentes. Esse movimento modernista reflete um olhar para a nacionalidade e a livre expressão, como o “Movimento do Pau-Brasil”, criado por Oswald de Andrade, e “alerta para a valorização das raízes nacionais, que devem ser o ponto de partida para os artistas brasileiros” (PROENÇA, 2008, p. 291). Outros artistas ganharam destaque com suas produções na Semana da Arte Moderna, como Menotti del Picchia, Mário de Andrade, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Heitor Villa-Lobos, entre outros.

Posteriormente a esse acontecimento, novos artistas se manifestaram encontrando sua arte nos ideais nacionalistas de valorização da cultura brasileira, e dentre eles destacam-se: Cândido Portinari, Cícero Dias, Ismael Nery, entre outros. (PROENÇA, 2008, p. 307).

Traçando esse percurso histórico é possível perceber como o contexto social estabelece uma interrelação com as transformações culturais, de maneira a

compreender que cada movimento artístico, cada artista, não está isolado, e sim, dentro de uma realidade, em um determinado lugar, expressando determinado estilo, ideal, técnica, e que a produção alcança também uma reação na medida em que se reinventa e se renova, se transforma, assim, “o homem não só por suas relações com o meio e pelas respostas que busca é criador de cultura, mas também é fazedor da história. À medida que cria, decide e reinventa, as épocas vão se formando e reformando”. (CAMPOS, 2002, p. 26-27).

2.1 HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO PARANÁ

A inclusão da arte no currículo escolar foi uma conquista recente, em termos históricos, e que ainda precisa ser consolidada socialmente. Apesar de muito se ter escrito, pesquisado e estudado enquanto importância da arte na educação, ainda há um percurso longo a percorrer, pois, em meio a tantas produções de conhecimento referente a essa área existem pessoas, sejam elas do ramo da educação ou não, que acreditam ser desnecessário para a vida estudantil, escolar, o ensino e a aprendizagem da arte desconhecendo o seu papel no desenvolvimento da auto-estima da criança, da sua autonomia, da capacidade de representação simbólica, e aptidão para fazer julgamentos, e da constituição de um pensamento flexível (ALMEIDA, 2001 in ROMANELLI, 2010, p.6).

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (CURITIBA, 1997, p.19)

Tomando como ponto de partida as ideias pedagógicas construídas ao longo da história da educação brasileira, é importante demarcar os seguintes períodos: entre 1549 a 1759 predominava a pedagogia tradicional católica desenvolvida pelos jesuítas, já a partir de 1759 até 1932 desenvolve-se paralelamente a pedagogia religiosa uma pedagogia laica, entre 1932 e até 1969 tem-se a pedagogia nova, e desde 1969 aos dias atuais desenvolvem-se concepções produtivistas que articulam a educação com as demandas do

mercado. A partir destes períodos pode-se traçar um percurso de construção histórica de ensino da arte no Estado do Paraná.

O período colonial foi marcado pela educação jesuítica, voltada para a religiosidade, “realizaram um trabalho de catequização dos indígenas com os ensinamentos de artes e ofícios, por meio da retórica, literatura, música, teatro, dança, pintura, escultura e artes manuais” (PARANÁ, 2007, p. 3) com o objetivo de preservar o estilo ibérico, da alta idade média e renascentista, e que influenciou a constituição da cultura brasileira.

Assim, com a chegada dos europeus no território houve uma mistura cultural, do modo de vida indígena das famílias Jês e Tupi-Guarani (que habitavam o Paraná), com os costumes europeus, de modo que “na composição e reelaboração das tradições lusitana e autóctone, foi urdida uma outra forma de viver – o modo caipira” (TRINDADE e ADREAZZA, 2001, p. 16).

Essa influência manifesta-se na cultura popular paranaense, como por exemplo, na música caipira em sua forma de cantar e tocar a viola (guitarra espanhola), no folclore, com as Cavalhadas em Guarapuava; a Folia de Reis no litoral e segundo planalto; a Congada da Lapa, entre outras, que permanecem com algumas variações. (PARANÁ, 2007, p.3)

Portanto, nesse período com o predomínio da educação jesuítica, a Igreja então estabelecia o controle por meio da escolarização, do ensino.

Os jesuítas portugueses foram igualmente eficientes, sendo disso exemplo sua ação educacional em Paranaguá. Já em 1691, a Câmara do Provincial da Companhia de Jesus solicitava a vinda de seis padres, prometendo-lhes Colégios para sua residência à custa do povo, dar-lhes dinheiro para a compra de escravos e doação de terras para seu estabelecimento na agricultura, uma vez que dessem aulas de ensino primário e latinidade e ensinassem à mocidade e os dogmas da religião. (TRINDADE E ANDREAZZA, 2001, p. 33).

Em 1708 funcionou a primeira escola primária jesuíta localizada na Capela de Nossa Senhora das Mercês de Paranaguá, e neste mesmo ano inaugurou-se o Colégio Jesuíta da Ribanceira, que funcionou até 1759. (TRINDADE E ANDREAZZA, 2001, p.33).

Mas, além dos religiosos, “desde a década de 1720, há menções de professores pedindo licença para manter escola pública de ler, escrever e contar” (TRINDADE E ANDREAZZA, 2001, p. 33-34), esses professores eram letrados que ofereciam um espaço em suas próprias casas para ministrar as atividades

pedagógicas. Mas, “a primeira provisão conhecida foi dada a Manoel Rodrigues de Souza, que em 1728 renovava a autorização episcopal de abrir escola pública e de ser mestre de Capela na vila de Curitiba” (TRINDADE E ANDREAZZA, 2001, p. 34), dando-lhe a autoridade de ensinar a escrever, ler, contar, a ensinar solfejo e harpa.

Em todo o território brasileiro, o período colonial, ficou marcado pela catequização dos indígenas que ali estavam pelos padres europeus que chegavam, onde o ensino era destinado para homens, meninos, ou seja, as mulheres e meninas eram excluídas; e além disso, para que os padres fossem professores bastavam-lhes que soubessem ler e escrever. Um destaque dessa época foi o Padre José de Anchieta que além de organizar uma gramática, utilizou a poesia e o teatro para ensinar se inspirando nos costumes indígenas. (SAVIANI, 2013).

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o ensino que era ministrado pelos religiosos se desestruturou em todo território nacional. Em 1770, instalou-se a primeira escola régia brasileira, mas foi somente na segunda metade do século XVIII, “junto com o Estatuto da Universidade de Coimbra que a Coroa instituiu as aulas régias, que podem ser consideradas a primeira iniciativa sistemática de instrução pública do Império Português” (TRINDADE E ANDREAZZA, 2001, p. 35), assim, buscou-se fundamentar uma educação de acordo com a Universidade de Coimbra, com enfoque nas ciências naturais e literatura. (PARANÁ, 2008, p. 38).

Com a vinda da família real para o Brasil, D. João VI fundou a Escola de Belas Artes e o Liceu de Artes e Ofícios, além da construção de Teatros, Bibliotecas, Óperas. A influência neoclássica e europeia refletiu uma arte elitista e exclusiva, pensamento que se perpetuou durante a época do Império e representou “a manutenção dessa influência e a cristalização desse preconceito” (RUSCHE in CARDOSO, 2008, p.26). Juntamente com a vinda da família real houve um crescimento e desenvolvimento cultural significativo, e além disso, a Constituição de 1824, então, declara a educação gratuita para todos os cidadãos.

Conforme Art. 179, da Constituição de 1824:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança

individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Durante o Império, muitas mudanças foram surgindo, grupos de artistas franceses se estabeleceram no Brasil, fundando a Academia de Belas-Artes, onde eram ensinados os conhecimentos artísticos ligados ao estilo neoclássico, idealizando a cultura clássica. Esses grupos foram denominados de Missão Francesa, “em termos metodológicos, propunham exercícios de cópia e reprodução de obras consagradas, o que caracterizou o pensamento pedagógico tradicional de arte” (PARANÁ, 2008, p. 39).

Uma referência importante para a compreensão do ensino de arte no Brasil é a célebre Missão Artística Francesa trazida, em 1816, por dom João VI. Foi criada, então, a Academia Imperial de Belas-Artes, chamada de Escola Nacional de Belas-Artes. O ponto forte dessa escola era o desenho, com a valorização da cópia fiel e a utilização de modelos europeus (...) o objetivo do professor era que seus alunos tivessem boa coordenação motora, precisão, que aprendessem técnicas e adquirissem hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos e que estes, de alguma forma, fossem úteis na preparação para a vida profissional, já que eram, na sua maioria, desenhos técnicos ou geométricos. O desenho deveria servir à ciência e à produção industrial, utilitária. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.10).

Importante atentar-se para o desenvolvimento da indústria do mate, economia antes voltada ao cultivo do feijão, da mandioca, milho, e no litoral da cana-de-açúcar. Com a emergência do tropeirismo, desde o século XVIII, tropas de gados que percorriam áreas extensas transportando mercadorias, dentre elas o próprio gado, esse tipo de atividade econômica possibilitou um crescimento econômico nas regiões por onde passavam os tropeiros, além de impulsionar a movimentação desses lugares criando novas vilas, no Paraná esse percurso realizado pelos tropeiros ficou conhecido como Caminho do Viamão, “o tropeirismo promoveu condições para os paranaenses, notadamente os dos Campos Gerais, integrarem uma cultura específica partilhada por grupos dispersos em amplo espaço” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 22).

A partir do século seguinte, mais precisamente em 1810, o crescente desenvolvimento econômico da erva-mate e sua exportação envolveram também as regiões do interior do estado, e assim, “a intensificação do

extrativismo favoreceu a ocupação de áreas basicamente inexploradas” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 39) e tornou-se um polo econômico importante que se mantém até meados da década de 1930.

Essa situação econômica e esse contexto histórico refletiu na educação da população, pois, “a necessidade de educação formal era quase nula e os ‘doutores’ que o percorriam não deixaram de destacar a ignorância extrema dos fazendeiros e do pessoal ligado às tropas” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 41). Além disso, a população mais pobre sobrevivia a partir daquilo que plantava e caçava, cultivavam milho, mandioca, batata, e feijão, tendo como modo de subsistência uma vida itinerante, e assim, apresentando uma realidade distante e excluída da educação formal propriamente dita.

Importante levar em conta o crescimento do número de imigrantes no território paranaense que oportunizou uma transformação cultural da região.

Outro fator de grande significação para o aumento populacional foi a intensificação da política imigratória, que trouxe ao Paraná grande contingente de italianos, alemães, ucranianos e poloneses, entre outros. Os imigrantes, depois de algumas tentativas mal sucedidas de estabelecimento no interior despovoado, acabaram se fixando em colônias ao redor de cidades já com o mínimo de infra-estrutura, como Curitiba, Ponta Grossa, Castro e, mesmo, de cidades litorâneas como Paranaguá, Morretes e Antonina. (OSINSIKI, 1998, p. 177).

Além disso, o crescimento populacional no século XIX fez com que as vilas se tornassem um “cenário de uma vida social e política mais intensa do que a conhecida no setecentos” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 42), e, portanto, as festividades aconteciam de acordo com o calendário pré-estabelecido religiosamente e pelas câmaras municipais.

Assim, de acordo com as autoras Trindade e Andreazza (2001, p. 45)), “se as cidades oportunizaram festas elas também davam visibilidade à ignorância geral da população e, sobretudo, à ausência de estabelecimentos escolares”, que no século anterior apresentou-se precariamente mesmo depois das medidas pombalinas de uma educação pública. Entretanto, haviam demandas para que professores das primeiras letras ministrassem aulas, e que se diferenciavam, “entre mestres de ler e escrever, pagos pelo subsídio literário e os mestres-régios” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 46), sendo estes últimos assegurados pela capitania, através do rei.

Tentou-se mediante a representação paranaense junto a Assembleia Provincial Paulistana que se enviasse para o estado mestres-régios, em alguns momentos a demanda foi atendida, como quando foi liberado duas cadeiras para ministrarem em Palmeira e em São José dos Pinhais, no ano de 1828. (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 46).

Foi apenas com a lei de 15 de novembro de 1827, considerada a primeira lei orgânica da instrução nacional, que o Império oficialmente regulamentou a educação da nova nação. Com pequenas alterações em virtude do Ato Adicional de 1834, que transferiu às províncias o poder de legislar sobre o ensino primário reservando-se ao poder central o direito de dispor sobre o ensino secundário e superior. (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 47).

Assim, dentro desse contexto, os colégios-seminários foram sendo substituídos e passando a funcionar como estabelecimentos públicos, um exemplo disso é o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e dentro destes estabelecimentos “houve um processo de dicotomização do ensino de Arte: Belas Artes e música para a formação estética e o de artes manuais e industriais” (PARANÁ, 2008, p. 39).

Em 1846 fundou-se o Liceu de Curitiba, atual Colégio Estadual do Paraná, seguindo as orientações do currículo do Colégio Pedro II, e em 1876 a Escola Normal hoje conhecida como Instituto de Educação, que tinha como objetivo a formação para o magistério. (PARANÁ, 2008, p. 39).

As primeiras tentativas no campo das letras foram tímidas, vindo uma boa parte delas das cidades do litoral: os poetas parnanguaras Fernando Amaro e Júlia da Costa e o lapiano Salvados Correia Coelho, também cronista, foram pioneiros românticos na Província do Paraná. Dias da Rocha Filho representou os parnasianos e Itiberê da Cunha importou da Bélgica o simbolismo que projetou a recém-criada Província no cenário intelectual brasileiro com a revista O Cenáculo e os escritos de Dario Vellozo, Silveira Neto, Júlio Pernetta e Antônio Braga. (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 62-63).

Com relação a pintura, em 1840, foi fundada a Escola de Desenho das “americanas Jessica e Willie James de que foi aluna Iria Correia, primeira pintora paranaense” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 63), em Paranaguá, e em Curitiba, foi criada a Escola de Artes e Indústrias, em 1886, que desenvolveu a música e as artes plásticas da cidade, e posteriormente deu origem a Escola Profissional Feminina, destinando o ensino de pintura e desenho, corte e costura, e bordado, (que em 1992 passa a ser chamada de Centro de Artes Guido Viaro).

(DCE, 2008, p.39). Em 1876, foi fundado o Museu Paranaense, por Agostinho Ermelino de Leão e José Cândido da Silva Muricy, “destinado inicialmente a funcionar como jardim de aclimação e museu agrícola” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 64).

A fundação da Escola de Artes e Indústrias aconteceu com a chegada de Mariano de Lima a Curitiba, em 1884, com 23 anos de idade, o que “desencadeou um processo de desenvolvimento das artes plásticas que, de certa forma, já se encontrava em estado latente, esperando por uma oportunidade para se manifestar” (OSINSKI, 1998, p. 194), assim, o próprio Mariano de Lima, posteriormente, cria uma revista A Arte com o objetivo de promover a instituição. Eram ministrados cursos elementar e superior de pintura e desenho, e posteriormente, em 1888, disciplinas de Aritmética, Escultura, Perspectiva e Geometria foram sendo ministrados pela instituição. (OSINSKI, 1998, p. 188-189).

As exposições pedagógicas, realizadas anualmente em Curitiba por ocasião do aniversário de fundação da Escola, eram uma prática corrente e reuniam a produção dos alunos em cada ano letivo, funcionando como um eficaz meio de propaganda para a comunidade. (OSINSKI, 1998, p. 195).

E ainda, de acordo com a autora, Osinski (1998),

Assim, deslocado em seu tempo, e mesmo atuando em um ambiente de pouca compreensão da extensão de seu trabalho, Mariano de Lima realizou uma obra que nos fica como exemplo de pioneirismo, perseverança e coragem, constituindo o primeiro passo no sentido da organização do ensino da arte em nosso Estado. (p. 207).

Durante esse período havia a influência do positivismo e do liberalismo, assim o ensino do desenho perpassava essas duas correntes filosóficas, de modo que, Rui Barbosa se apresentava como representante do liberalismo, enquanto que Benjamin Constant era referência para o positivismo. (OSINSKI, 1998, p. 124). O liberalismo brasileiro buscou fundamentação nos ideais de “Spencer e Walter Smith e baseava-se na idéia de que a redenção da nação só seria possível através do desenvolvimento econômico e industrial” (OSINSKI, 1998, p. 124), assim Rui Barbosa acreditava que a educação artística deveria ter como objetivo o ensino da técnica e do artesanato como base de uma educação popular e de um preparo para o futuro profissional, desvinculando o caráter contemplativo da Arte, pois “se propunha educar para a vida prática” (OSINSKI,

1998, p. 124), deste modo, o ensino da Arte estava diretamente ligado ao mercado de trabalho e a mão de obra qualificada.

Do outro lado tem-se a corrente positivista que influenciou e emergiu principalmente com a proclamação da República, e que transpareceu através da Reforma de Benjamin Constant, aprovada em 1890.

Aprovada em 22 de novembro de 1890 pelo Decreto-Lei n. 1075, foi baseada das idéias positivistas, valorizando o ensino do desenho, especificamente o geométrico. Porém, enquanto para o liberalismo a principal preocupação era com a preparação para o trabalho, os positivistas viam no desenho um meio de desenvolver a inteligência. (OSINSKI, 1998, p. 129).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Arte do Paraná,

os positivistas defendiam a necessidade do ensino de Arte valorizar o desenho geométrico como forma de desenvolver a mente para o pensamento científico. Os liberais preocupados com o desenvolvimento econômico e industrial defendiam a necessidade de um ensino voltado para a preparação do trabalhador. (2008, p. 40).

Assim, para os positivistas, o ensino de Desenho seria uma maneira de educar a mente, promover o progresso social e político através do desenvolvimento intelectual. Buscavam um retorno às origens do ensino da arte nos ateliês, através da imitação, por considerarem uma formação mais qualificada e completa, assim, “o positivismo procurou, no Brasil, atingir seus propósitos ou por meio de uma submissão à estética realista ou através da cientificação da forma pela geometrização” (OSINSKI, 1998, p. 130).

A modernidade e industrialização chegou ao Paraná, através do surgimento de “telégrafo, telefone ou luz elétrica; depois automóveis e bondes” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 66) e em seguida com a construção da linha férrea Curitiba-Paranaguá, em 1885, e é nesse momento que o tropeirismo declina. Com as estações ferroviárias, que acabam revelando no interior do estado carência e precariedade, fazendo com que “a preocupação com salubridade e higiene foi, pois, marca registrada da ação do poder público na Primeira República, dirigindo-se para alguns pontos fundamentais: infraestrutura e saúde pública” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 68). Houve um movimento higienista de aprimoramento das instituições, como os hospitais, e uma preocupação com a arquitetura e a beleza da cidade, assim, a modernização ficou aparente com a construção de cafés, praças, parques, e as

peças começavam a ocupar esses espaços, “entretenimentos de uma sociedade que se industrializava e onde se opunham lazer e trabalho, pausa e rotina, dever e liberdade (...) cultivam todos a música, a representação, a poesia, a arte, numa fuga à monotonia do trabalho e às necessidades do dia-a-dia” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 74).

A industrialização refletiu no ensino da arte, pois, o objetivo estava no preparo das pessoas para o meio de trabalho, e à educação artística exclusivamente o ensino da técnica,

Até a educação infantil e primária passou por longos treinamentos da mão, exercícios repetitivos, antes de ensinar a ler e a escrever: desenhar dentro de um desenho já pronto, sem poder sair das linhas já traçadas, repetir várias vezes a mesma letra ou o mesmo traçado. (RUSCHE in CARDOSO, 2008, p.27).

Todo esse contexto de transformações econômicas e sociais na virada do século, considerando o contexto mundial de Revolução Russa, Primeira Guerra Mundial, a queda da bolsa de Nova Iorque, que manifestaram as mudanças que estavam ocorrendo em todo o mundo, o desenvolvimento industrial crescendo e se intensificando, as greves operárias, e toda a reestruturação da força de trabalho, acarretaram na busca pelos direitos civis, e assim, a ideia de ensino público foi se fortalecendo consideravelmente. (SAVIANI, 2013).

Assim, no início do século XX, a busca de uma instrução primária para todos foi se corporificando, de modo que as autoridades do ensino começaram a reivindicar mais escolas públicas primárias.

A disseminação das escolas primárias refletia, à época, o chamado entusiasmo pela educação do período republicano que corporificava a crença de que a multiplicação das instituições escolares conduziria a uma popularização do ensino, determinante do desenvolvimento das nações. (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 80).

A Semana da Arte Moderna, realizada em 1922, em São Paulo, foi um marco importante dos movimentos nacionalistas em efervescência no Brasil.

A exposição, no Teatro Municipal de São Paulo, foi um dos eventos desse movimento modernista e contou com diversos artistas, como Villa Lobos e Guiomar Novaes (músicos), Antonio Moya e George Prsyrembel (arquitetos), Anita Malfatti e Di Cavalcante (pintores), Brecheret (escultura), Yvonne Dalmerie (dança), entre outros. Tal movimento teve como precursores nas artes plásticas Anita Malfatti, Lasar Segall e Di Cavalcante, com suas exposições na década de 1910 e, na literatura, Oswald de

Andrade, Menotti del Picchia e Mario de Andrade. (PARANÁ, 2008, p. 40).

As obras destes artistas buscaram representar as raízes nacionais. A Anita Malfatti, uma das precursoras da arte moderna no país, apresentou “a ideia de que o artista deve ter total liberdade no uso das cores e na construção de suas figuras e não se deixar limitar pela realidade” (PROENÇA, 2008, p. 297) caracterizando o sentido antropofágico do movimento “de devorar a estética europeia e transformá-la em uma arte brasileira, valorizando a expressão singular do artista, rompendo com os modos de representação realistas” (DCE, 2008, p. 40). No Paraná também chegou essa corrente nacionalista, que no caso se manifestou através de um movimento regionalista,

que embasara a Emancipação Política do Estado no século anterior, a partir da valorização de alguns elementos considerados formadores da identidade paranaense: clima, terra e homem. Elementos esses que seriam finalmente expressos e consolidados na cristalização desse discurso no chamado Movimento Paranista, de grande importância nas décadas de 1920 e 1930. (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 91).

Esse movimento buscou a identificação com a história local, a história paranaense, a construção de uma identidade regional, “pela crença no progresso e no desenvolvimento social que foram característicos da Primeira República” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 91).

Além da cooperação dos literatos – como o próprio Romário Martins, Euclides Bandeira, Dario Vellozo, Rodrigo Junior -, artistas plásticos como Theodoro de Bona, João Turim, João Zaco Paraná, João Ghelfi e Lange de Morretes deram ao Paranismo uma concretização inusitada, expressa em obras de arte, na pavimentação das ruas, em composições musicais. Na arquitetura, em colunas e capitéis e nos detalhes da decoração dos interiores. (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 92).

E assim, os artistas criaram uma identidade própria, representando os “grupos étnicos, o pinheiro, a pinha, o mate, a paisagem, eram temáticas recorrentes na produção desses estetas” (PEREIRA, 1997, in TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 92).

Com o golpe levando Getúlio Vargas ao poder, em 1930, há a emergência de ideais escolanovistas e defesa de uma educação pública e laica, além disso, a Era Vargas trouxe o componente do ensino profissionalizante nas escolas públicas. (PARANÁ, 2008, p.40).

Paralelamente, a população brasileira apresentava maior diversificação. Nas zonas urbanas, cresciam a burguesia

industrial, a classe média e o proletariado, inchado com os contingentes vindos da zona rural. Nas grandes cidades, essas camadas agrupavam-se cada vez mais nos morros e na periferia, desenvolvendo sua própria cultura e criando impasses para o conjunto da sociedade. Tentando sanar os problemas criados por essa situação, o governo tentou desenvolver legislação e programas que dessem conta da nova realidade. (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 95).

O território paranaense ainda se encontrava economicamente mantido pelo setor ervateiro e madeireiro, que posteriormente são substituídos pela emergência da cafeicultura. Assim, “ao Norte do Paraná, o contato cada vez maior com a cafeicultura paulista e a expansão das ferrovias entre os dois estados havia criado o que pode ser chamada a “corrida do café”” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 95-96), e que finalizava às margens do rio Paraná, e em 1930, acabou constituindo um território denominado de Norte Novo. Essa expansão através da economia cafeeira permitiu que surgissem novas regiões para o território paranaense, como Londrina, Maringá, Umuarama, além disso, há uma nova configuração cultural com a contribuição camponesa, pelos imigrantes, mineira e paulista (que acabavam ocupando o Norte do Estado com a emergência cafeeira). (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001). Já no Oeste do Estado foi alvo de investimento por parte do governo atraindo migrantes da região do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

Em termos culturais, o modo de viver local viu-se acrescido com os hábitos e valores gaúchos e catarinenses. Os gaúchos, sobretudo, trouxeram danças, música e trajes, expressões de linguagem, as comemorações introduzidas pelos Centros de Tradições Gaúchas e até o hábito de torcer pelos times de futebol dos Pampas. (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 97).

A Era Vargas marcada pelo processo de nacionalização e ao mesmo tempo pela busca econômica de um desenvolvimento industrial, no âmbito educacional houve um investimento significativo, de modo que no Paraná, foram construídas “aproximadamente 500 escolas primárias com vistas a incentivar o que o governador chamava uma verdadeira mística da escola” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 105), e também ficou evidente a preocupação “com a preparação de professores, no interior do Estado, com o objetivo de formar o mestre de cada região, em sua própria região, de prevenir a evasão escolar e de criar os Cursos Normais Regionais” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 105).

Dentro do âmbito cultural, “foi de Curitiba, na década de 1940, que partiu o primeiro impulso para a renovação das ideias modernistas que dominavam o

cenário nacional desde os anos 20” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 106), movimento que teve como representante o Dalton Trevisan, além de Poty Lazzarotto, Guido Viaro e Helena Kolody.

Nesse período o artista Guido Viaro se estabeleceu em Curitiba, deixando um marco significativo na história da arte-educação do Estado.

Como arte-educador, Guido Viaro atuou em três diferentes frentes: com as crianças, com os professores e com os futuros artistas. Com cada público, perseguia objetivos distintos, não deixando de manter a coerência de ações e pensamentos que sempre o caracterizou. Não obstante, todas as suas ações nesse sentido ocorriam concomitantemente e relacionavam-se umas às outras em sua conduta pedagógica, estando, principalmente, ligadas pelo mesmo pensamento de que a expressão, por meio da arte, só poderia ocorrer condicionada à liberdade. Possuía uma consciência aguda de que só a educação através da arte humanizaria a sociedade. Acreditava que as ações deveriam ser iniciadas pelas bases, isto é, junto ao público infantil. Idealista, acreditava que a arte possui o poder de redimir a humanidade. (OSINSKI, 1998, p. 248).

De acordo com a autora, Dulce Osinski (1998), “as renovações que se fizeram sentir a partir da década de 20 no ensino da arte estiveram estreitamente ligadas à introdução, no Brasil, das idéias que deram origem ao Movimento Escola Nova” (p. 135). Assim, o surgimento de uma pedagogia nova, chamada aqui no Brasil de Escolanovista, se fundamentava no desenvolvimento do aluno como foco do processo ensino-aprendizagem, desviando o olhar que anteriormente era destinado ao professor como papel central desse processo.

Um dos pensadores que influenciou essa nova maneira de pensar a educação foi John Dewey, um educador, filósofo americano, que desenvolveu sua teoria defendendo a aprendizagem por meio da experiência das crianças. A sua metodologia consiste em etapas, destacadas por Saviani (2012), em primeiro lugar, a atividade (iniciativa dos alunos), em seguida um problema que a própria experiência do aluno revelou, a terceira etapa é uma coleta de dados com soluções viáveis, e por fim, a formulação de hipóteses; ou seja, o foco do ato educativo e pedagógico é o próprio aluno deslocando o interesse antes destinado ao professor com o pleno de conhecimento absoluto. Esse autor criticou a pedagogia tradicional existente nas escolas e foi um defensor da educação democrática que pudesse se estender a todos e pudesse proporcionar uma igualdade de oportunidades. Dewey, em sua construção teórica de aprendizagem partindo da experiência, propõem o ensino e aprendizagem da

arte “pela ação, o conhecimento seria atividade dirigida para a experiência. As ideias seriam hipóteses de ação e seriam verdadeiras quando funcionassem como orientadoras dessa ação” (BACARIN, 2005, p.72), e, durante as atividades manuais a criança vivenciaria concretamente situações problemas à serem resolvidas no decorrer da atividade. Uma das características dessas atividades manuais está no desenvolvimento do sentimento de coletividade e de distribuição de tarefas estimulando a cooperatividade.

Dentro desse mesmo contexto histórico-social muitas pesquisas foram realizadas no campo das ciências humanas, psicologia, antropologia, filosofia, pedagogia, e que contribuíram significativamente na construção de conceitos de desenvolvimento da criança, criatividade, cultura, arte e etc. Surgiram muitos pesquisadores e teóricos que refletiram o ensino da arte, como a música, o teatro, a dança e artes plásticas, e conseqüentemente apresentaram-se críticas ao modo educativo tradicional em que limitava a criança à absorção de todo o conhecimento sem qualquer espaço para expressar suas próprias impressões do mundo e conhecimentos já adquiridos. Entretanto, o reflexo dessas mudanças no ensino da arte nas escolas acabou sendo enquadrado e reduzido à liberdade da criança sem método do professor excluindo sua função de orientador desse processo, deixando a criança fazer o que bem entendesse sem qualquer intervenção educativa. (BACARIN, 2005).

Esse encaminhamento focando na livre expressão da criança emergia pelo país, com as chamadas escolinhas de arte que cresciam em número com vistas ao ensino formal. Assim, dentro desse contexto, a Lei Orgânica do Ensino Secundário n.º 4244, de 1942, estabelecia para o Curso Ginasial, as disciplinas de Desenho, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, para todas as séries, inclusive para o Curso Primário, o que reflete uma tendência ao utilitarismo no ensino de Arte. (OSINSKI, 1998, p.158).

Com o golpe militar em 1964, e uma tendência tecnicista que permeava o contexto social da época buscou-se o controle da população inclusive através da educação, e, portanto, foi um período marcado por repressão e violência. Refletindo uma intencionalidade de formação para o trabalho e indústria se constituindo com a ditadura militar e o tecnicismo, buscou-se formar mão-de-obra sem interesse em formar pessoas que pensassem e sim que executassem uma tarefa específica. A LDB 5692/71 consolidou como parte do currículo a Arte,

enquadrada em 45 minutos, que somente após a ditadura e a efervescência de teóricos e pensadores do século XX e suas influências enquanto práticas pedagógicas e educativas, buscou-se a sensibilidade e a formação integral do sujeito. (CARDOSO, 2008).

Durante este período, no Paraná, havia uma preocupação em estabelecer uma organização governamental unindo as correntes progressista e humanista, desta maneira, “na gestão de Ney Braga foram aprovados, em 1962, a Lei Estadual de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Estadual de Educação para a reorganização do sistema de ensino” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 115), buscou-se também combater o analfabetismo, a evasão escolar, e as repetências. Sendo assim, o slogan difundido na época no governo de Pimentel foi “*Nenhuma criança sem escola e nenhuma escola sem professora*” (IPARDES, 1989, p. 60, grifos da autora), demonstrando uma preocupação e um investimento do governo do estado com a educação.

Também nesse período, década de 60, surgiu o Grupo Pimentel de emissoras televisivas, a Iguaçu em Curitiba e a Tibagi em Apucarana, “filiais posteriormente à Rede Globo e constituindo um conglomerado que incluía jornais e rádios” (TRINDADE E ANDREAZZA, 2001, p. 120). Essa emergência e desenvolvimento televisivo e tecnológico colaborou para uma constituição da cultura de massas, e que concorreu com a arte, com o teatro, a literatura.

Nas artes plásticas, foi preciso que um grupo de artistas realmente empenhado em atualizar a produção paranaense lhe imprimisse novo vigor, afinando-a com o ritmo mundial. Entre esses inovadores estavam Fernando Velloso, Bakun, Calderari, Ênio Marques Ferreira, Ivens Fontoura, Loio Pérsio, Previdi, Adalice Araújo e Paul Garfunkel. (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 118).

Como destaca Trindade e Andreazza, foi um período de inovação, e que se estendeu para a área de música, com os cursos internacionais de música do Paraná, Festivais de Música de Curitiba, e que contribuíram para um “melhoramento do ensino de música erudita e para a formação de profissionais da música em vários gêneros, instrumentos e estilos” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 118). Na literatura ganhou destaque as obras de Paulo Leminski, além de já contar também com as produções de Dalton Trevisan.

Em um panorama nacional, foi em 1961, com a LDB n.º 4024, que a educação artística ficou restrita a um viés técnico, pois, com as disciplinas de

desenho o objetivo era estritamente que se desenvolvesse nos estudantes racionalidade e produtividade que os preparassem para o trabalho.

a Lei de Diretrizes e Bases n.º 4024, de dezembro de 1961, a qual estipulou como iniciação artística, dentro do currículo, as disciplinas de Desenho Decorativo e Trabalhos manuais integradamente, devendo o aluno ser iniciado nas artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (OSINSKI, 1998, p. 158).

Foi a partir da década de 60 que surgiram educadores chamados de arte-educadores, que buscaram mudanças no ensino da arte “questionando basicamente a ideia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano” (BRASIL, 1997, p.21). Essa reflexão abriu uma via de mão dupla, primeiro, os que criticavam a livre expressão, e em segundo plano os que viam a natureza da arte como conhecimento a ser investigado.

Outros autores da década de 70, nos Estados Unidos, diziam ser necessário a intervenção do professor nesse processo por não ser possível que a criança aprenda naturalmente

Segundo esses autores, as habilidades artísticas se desenvolvem por meio de questões que se apresentam à criança no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar ideias, sentimentos e imagens num objeto material. Tal experiência pode ser orientada pelo professor e nisso consiste sua contribuição para a educação da criança no campo da arte. (BRASIL, 1997, p. 21).

Esse período ficou marcado pela forte influência estrangeira, e no caso, a cultura norte-americana, ansiando a modernização do país. Segundo João Francisco Duarte Jr (1981, p. 116), “desenvolvimento passou a ser meramente sinônimo de crescimento econômico, crescimento este a privilegiar apenas alguns setores da cultura nacional, em detrimento de outros”, e além disso, a repressão marcou esse momento no país.

A censura abateu-se, com um rigor que chegou mesmo às raias do delírio, especialmente sobre a produção artística nacional. (...) Impediu-se que a arte – elemento fundamental para o desenvolvimento do “sentimento da época” – pudesse exprimir nossa situação cultural e auxiliasse na compreensão do momento histórico vivido. (DUARTE-JR, 1981, p. 116-117).

Assim, as manifestações folclóricas e artísticas foram perdendo espaço e sendo substituídas pelo conteúdo midiático televisivo (emergente e influente), que transmitiam mensagens com um determinado objetivo, “mensagens estas

que, na maioria dos casos, provêm de outras culturas e atendem interesses de formação de um mercado consumidor” (DUARTE-JR, 1982, p. 117).

Entendendo esse período histórico brasileiro é perceptível a intencionalidade da LDB nº 5.692/71, no que se refere ao ensino de arte, pois, esta tornava a Educação Artística obrigatória enquanto atividade, não sendo reconhecida como disciplina.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

Isso acarretou uma rasa formação dos professores, pois, estes em dois anos eram formados para as linguagens musicais, cênicas e artes plásticas, portanto, polivalentes, e como destaca Iavelberg (2013-2014, p. 50), “resultaram em um professor que exercia a polivalência e, assim, diluía os conteúdos específicos de cada linguagem, banalizando a arte na escola”. Além disso, os cursos de arte que existiam

eram os bacharelados de Pintura, Escultura e eventualmente Gravura, assim como as licenciaturas em Desenho, voltadas ao Desenho Geométrico e Técnico e que não possuíam a abrangência exigida pela Lei Federal. (OSINSKI, 1998, p. 160).

Em 1980, na USP, aconteceu a Semana de Arte e Ensino, reunindo pensadores de Arte-educação, arte-educadores, sendo um marco histórico para reflexões e discussões sobre o ensino da arte no país.

Contando com a presença de personalidades como Paulo Freire e Aloísio Magalhães, enriquecendo a reflexão sobre a situação brasileira em suas conferências, o evento teve, como um de seus aspectos mais significativos, os debates. Versando sobre os temas *Problemas do Professor de Arte nas diferentes regiões do Brasil, Imobilismo e Isolamento do ensino da Arte, Arte, Ensino e Cultura Brasileira*, esses debates culminaram, no último dia, com discussões a respeito de caminhos e alternativas para uma melhor prática pedagógica. (OSINSKI, 1998, p. 166, grifos do autor).

Assim, esse evento trouxe uma necessidade de uma organização dos arte-educadores, para que mediante as necessidades e demandas pudessem alcançar tais objetivos e reivindicações. (OSINSKI, 1998, p. 166-167). Assim,

ficou estabelecida, em assembléia, a formação de núcleos regionais ou comissões locais que resultariam nas associações estaduais de professores de arte, integrando, também, artistas,

estudantes e demais profissionais dedicados ao ensino da arte, mesmo que informal. (OSINSKI, 1998, p. 167).

Essa organização foi decisiva para que novos encontros nacionais e congressos pudessem acontecer no decorrer dos anos, e além disso, forneceram reflexões para a criação de uma instituição que pudesse atuar, nacionalmente, dialogando nas questões relativas ao ensino de arte. E assim, em 1988, foi criada a Federação Nacional dos Arte Educadores do Brasil, a FAEB.

Na década de 90 a FAEB já era representada por associações ou núcleos em todos os estados brasileiros. Essas entidades, juntamente com os congressos e encontros por elas promovidos, passaram a se configurar em fóruns naturais para a discussão de questões referentes ao ensino de arte da pré-escola à universidade passaram a ser discutidas em âmbito estadual, nacional e mesmo internacional. (OSINSKI, 1998, p. 169).

Dentro da linha de pensamento dos arte-educadores haviam duas vertentes, os contextualistas e os essencialistas, enquanto àqueles “atribuem à arte uma função instrumental a serviço das questões sociais, para os essencialistas a arte possui valor e importância por si mesma” (OSINSKI, 1998, p. 169). Os contextualistas afirmam que o contexto social do estudante é o elemento determinante dos objetivos do ensino da arte, diferentemente dos essencialistas, que não atribuem à arte esse caráter operacional e instrumental, e de acordo com Dulce Osinski (1998), “rejeitando a idéia da arte instrumental, tem-se, cada vez mais, buscado nos princípios da articulação da própria obra de arte, o embasamento para uma ação pedagógica consistente” (p. 169-170).

E dentro dessa tendência, Ana Mae Barbosa organizou e sistematizou o conhecimento de arte criando a Metodologia Triangular, “uma proposta que inter-relaciona o fazer artístico com a apreciação e os conhecimentos históricos, estéticos e contextuais em arte” (OSINSKI, 1998, p.170).

Osinski (1998) destaca que,

Segundo ela, um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 1994, p. 35, grifos da autora).

De acordo com Ana Mae Barbosa (1991), o seu interesse está em “uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das

crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural” (BARBOSA, 1991, p. 3). Essa proposta trouxe ao conceito de leitura da obra de arte a crítica e a estética, defendendo que o ensino de arte deve ser feito com arte, e assim, a imagem é imprescindível dentro da sala de aula, pois, a autora acredita, segundo Osinski (1998), que “ao exercitar a crítica no que se refere às obras de arte e às imagens em geral, a criança seja capaz de transferir esse comportamento para a sua própria vida” (p. 171).

A partir de então, aconteceram as primeiras experiências de releituras de obras por crianças, acreditando que “a prática da releitura tinha por objetivo não a cópia, mas a interpretação pessoal, buscando a aproximação das crianças com os conteúdos artísticos” (OSINSKI, 1998, p. 171).

Dulce Osinski (1998) destaca ainda que “a proposta triangular tem sido fortemente apoiada pela Fundação lochpe, a qual vem desenvolvendo, desde 1988, um projeto chamado Arte na Escola” (p. 172), onde realizam parcerias com museus ressignificando o ensino e a aprendizagem da arte nas escolas.

A Constituição de 1988 abriu espaço para organização de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em colaboração com o envolvimento político dos arte-educadores, em 1996, a arte foi inserida no currículo escolar enquanto área do conhecimento obrigatório e constituída como disciplina a ser ministrada nas escolas. (IAVELBERG, 2013-2014, p. 51).

À LDB nº 9394/96 foram associados juntamente Parâmetros Curriculares Nacionais, que fornecessem embasamento na construção do currículo pelas secretarias das escolas municipais, estaduais, e, no entanto, sem caráter obrigatório. Conforme destaca Rosa lavelberg (2013-2014),

Os PCNs de arte foram trabalhados em equidade com as demais áreas de conhecimento e distribuídos para escolas e professores de todo o território nacional. Com eles pretendia-se transformar a reflexão e a prática em cada uma das linguagens da arte para serem trabalhadas separadamente em suas especificidades: artes visuais, dança, música e teatro. (p. 50).

Em 2008, no governo do presidente Lula, houve uma alteração na lei para a educação básica, compreendendo da seguinte maneira, conforme destaque de Rosa lavelberg (2013-2014):

Art. 1º o art. 26 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:
'Art. 26

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo' (nR).

Art. 2º Alterado [ver a seguir].

Art. 3º os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta lei.

Art. 4º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 18 de agosto de 2008. (Brasil, 2008).

Em 2010, foi realizada outra alteração no § 2º do artigo 26 da LDB 9.394/96:

Art. 1º o § 2º do art. 26 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26º [...] § 2º o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. [...] (NR).

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 13 de julho de 2010" (Brasil, 2010).

E em 2013, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, "referentes às suas três etapas: educação infantil: creche (0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (4 e 5 anos); Ensino Fundamental (do 1º ao 9º anos) e Ensino Médio (três anos de duração)" (IAVELBERG, 2013-2014, p. 52). Essas diretrizes organizam uma base curricular nacional respeitando a LDB de 1996.

De acordo com Campos (2002),

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais, na sua estrutura organizacional, passou a denominar as "antigas disciplinas" da grade curricular por "áreas de conhecimento". Assim, o ensino de arte é uma delas e não mais disciplina de Educação Artística, conforme a LDB anterior. (CAMPOS, 2002, p. 58).

A própria autora, Iavelberg (2013-2014), destaca que a Arte dentro da etapa do Ensino Fundamental se caracteriza como componente curricular obrigatório dentro da área das Linguagens, conforme consta das diretrizes, quanto a música, "constitui conteúdo curricular obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança" (Brasil, 2013, p. 114).

Além disso,

Em dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CEB nº 07, fixando diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos. Entre outras questões relevantes, o documento estipula que, 'do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e

Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes' (art. 31). ou seja, tanto um pedagogo quanto um professor formado no magistério de nível médio estão autorizados a dar aulas de Arte e Educação Física para os seus alunos. Contudo, esses profissionais não podem atuar com turmas do 6º ano em diante nem no Ensino Médio" (IAVELBERG, 2013-2014, p. 53, cita Gil, 2013).

A autora destaca que mesmo inserindo a Arte enquanto componente curricular, ainda assim, de acordo com dados da pesquisa realizada pelo programa Todos Pela Educação, com fonte no MEC/Inep/Deed, Iavelberg (2013-2014) diz que "verifica-se que 94,6% dos professores que lecionam arte no país não possuem formação em arte" (p. 53). Portanto, a qualidade da formação e da atuação no ensino de arte está aquém do esperado, em uma amplitude nacional, se comparado ao ensino de outras disciplinas e áreas do conhecimento. E conclui que, "além da formação inicial a escola precisa se constituir como um lugar de formação continuada dos professores de arte, tanto para suprir as faltas de formação inicial como para garantir a atualização permanente" (IAVELBERG, 2013-2014, p. 54).

Sendo assim, pode-se perceber que a relação da arte enquanto conhecimento científico obrigatório dentro das instituições escolares públicas é relativamente recente, e ainda se apresenta um desafio educativo, tanto para os profissionais que atuam nas instituições de ensino da educação básica, quanto a aprendizagem significativa desse conhecimento científico.

Buscou-se delimitar como plano de fundo o Estado do Paraná afim de compreender como se desenvolveu o ensino da arte dentro de contextos históricos relevantes que mobilizaram e influenciaram contribuindo para a construção sistemática do ensino dessa área do conhecimento. (OSINSKI, 1998).

3 ARTE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Dentro deste capítulo serão apresentados argumentos para articular a arte, a infância e a educação, de maneira a compreender estes três conceitos e problematiza-los enquanto constitutivos de uma formação integral do sujeito dentro de um espaço público de ensino.

O ensino de arte articula-se com a história da arte e da humanidade, desta maneira está ligado a infância, e a educação. (IAVELBERG, 2013-2014).

De acordo com Ana Mae Barbosa (1991),

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. (p. 4).

Sendo assim, a arte enquanto conhecimento científico fundamental na vida humana, deve ser ensinada, experienciada, apreciada, apreendida pelos estudantes já desde os primórdios do seu ingresso à instituição de ensino, ou seja, desde a educação infantil. De acordo com a autora, a arte é imprescindível para a significação e ressignificação da vida e da existência, é constitutiva de linguagens próprias que possibilitam diversas interpretações do mundo, da realidade, envolve imaginário, e ao mesmo tempo é carregada de conteúdo, é o que nos humaniza.

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 1991, p. 5).

Para entender esse universo artístico dentro da infância, primeiro, é necessário compreender que este próprio conceito foi construído, conforme destaca Philippe Ariès em “História Social da Criança e da Família” (1978), onde traça um percurso histórico a partir da iconografia (arte, pinturas) construindo o conceito de infância e os espaços que a criança ocupava dentro destes contextos.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÈS, 1978, p. 50).

Ariès constatou que a criança era retratada como um adulto em miniatura, “sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos

adultos” (1978, p. 51). No decorrer dos anos, mais precisamente no século seguinte (XIII) “surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno” (ARIÈS, 1978, p. 52) sendo representadas com a aparência jovial, em uma iconografia religiosa.

Nos séculos XV e XVI, as crianças eram retratadas na vida cotidiana onde se misturavam com as atividades dos adultos, é nesse momento que a iconografia leiga emerge, “assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (ARIÈS, 1978, p. 61).

Esses dois séculos acompanharam também um sentimento de desapego com as crianças, pois, pela alta taxa de mortalidade, muitas delas não sobreviviam por muito tempo. (ARIÈS, 1978).

No século XVII, ainda em condições precárias de existência, com elevada taxa de mortalidade infantil, começou-se a pensar na criança com a alma imortal; pensamento ligado ao cristianismo, e foi nesse período que as crianças começaram a serem retratadas sozinhas, “foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (ARIÈS, 1978, p. 65), o que demonstrava o sentimento de “paparicação” dos adultos com as crianças, conforme destaca o autor.

Do século XVII ao fim do século XIX, “a cerimônia da primeira comunhão tornou-se a manifestação mais visível do sentimento da infância” (ARIÈS, 1978, p. 155), transmitindo o sentimento de inocência da infância e “apreciação racional dos mistérios sagrados” (1978, p. 155).

Philippe Ariès destaca que “até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância” (1978, p.41) e ainda ressalta que “como juventude significava força da idade, “idade média”, não havia lugar para a adolescência” (1978, p. 41). Assim, de acordo com o autor, durante o século XVII,

A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência (...) Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. (1978, p. 42).

Foi no século XX que o termo adolescência ganhou foco significativo se diferenciando da juventude, e, esta foi considerada uma etapa da vida “depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. (...) Daí em diante a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente” (ARIÈS, 1978, p. 47).

Ainda no século XVII, há uma mudança dos costumes Ariès percebe que “a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos” (1978, p. 70).

É importante mencionar que de acordo com o autor, paralelamente a uma transformação no modo de olhar as crianças, cresce também uma necessidade de as educar, ou seja, a escola aparece como elemento fundamental para esse processo, pois, de acordo com Ariès (1978), foi se desenvolvendo a partir da preocupação dos pais acerca da educação das crianças.

O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família. Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho – e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida. Ficou convencionado que essa preparação fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. (ARIÈS, 1978, p. 277).

Barbosa e Magalhães (2013, p. 5), destacam que,

Como a preocupação com a infância passava a ser considerada um problema econômico e político, os esforços para definir políticas públicas que tinham por objetivo recuperar a infância, foram se intensificando em todas as partes do mundo. No Brasil, essa iniciativa se deu por volta 1942 quando foi criado o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, que abrigavam menores considerados em conflitos com a lei, em regime disciplinar. Esse modelo de institucionalização, no entanto, foi criticado por conter ações consideradas repressivas, tanto que com o golpe militar de 1964, o SAM foi extinto, e partir daí até a década de 1970, a discussão em torno da infância passa a ser considerada como prioridade no campo político e social. Já na década de 1980, essas discussões passam a ter influência de caráter normativo internacional.

Portanto, a ideia de infância surgiu aos poucos no decorrer dos séculos refletindo a preocupação com a criança e com os espaços em que ocupam. O

surgimento da escola enquanto instituição de ensino foi fundamental para que se pensasse no que a criança deveria estar fazendo dentro deste espaço. (ARIÈS, 1978).

A Lei nº 9394/96, LDB, traz no Art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Consta no Art. 2º, que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Assim, dentro deste viés a educação se caracteriza pela formação humana, que de acordo com a lei, tem finalidade e objetivo, busca o pleno desenvolvimento preparando o educando para a vida em sociedade, construindo-o como cidadão. (BRASIL, 1996).

Durkheim, em seu livro Educação e Sociologia, discorre sobre educação afirmando que “a educação é algo eminentemente social” (2013, p. 10), sendo social o autor explica que os seres humanos são constitutivos de um ser individual, “estados mentais que dizem respeito apenas a nós mesmos” (p. 10-11), e de um ser social, que se caracteriza por “um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte” (p. 11), ou seja, somos constituídos desses dois seres, o social e o individual. No caso, Durkheim afirma que o papel da educação está em constituir esse ser social, pois, “sem a civilização, o homem seria apenas um animal. Foi através da cooperação e da tradição sociais que o homem se tornou homem” (2013, p. 11), e sendo assim, a educação é atributo humano.

A educação em seu caráter formativo apresenta reflexões quanto aos ideais que estão no plano de fundo da sua concepção, o que se almeja com tais encaminhamentos, qual a sua finalidade. (DURKHEIM, 2013).

O resultado destes fatos é: que cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda sociedade compreende em seu seio. É este ideal, único e diverso ao mesmo tempo, que é o polo da educação. Portanto, a função desta última é suscitar na criança: 1º) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence exige de todos os seus membros; 2º) certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissão) também considera como obrigatórios em todos aqueles que o formam. (DURKHEIM, 2013, p. 52-53).

Durkheim destaca que há sempre um ideal de ser humano que se deseja formar, à medida que cada sociedade o constrói, e pensando na educação infantil, é imprescindível pensar o que fundamenta a prática educativa dentro das escolas públicas. É dentro deste contexto, que Paulo Freire afirma que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (2008, p. 98), e continua trazendo elementos importantes para compreender as implicações da prática educativa.

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reaccionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. (FREIRE, 2008, p. 109).

Portanto, evidentemente, que a educação está relacionada a intencionalidade, o que caracteriza sua complexidade, pois, não há uma educação neutra, educar é assumir uma posição, é assumir o risco. (FREIRE, 2008). Deste modo, pensar na educação infantil é assumir o risco de formar um cidadão crítico, é pensar na criança como um sujeito em crescimento, desenvolvimento, dentro de um contexto, com determinados conhecimentos apreendidos, com gostos, anseios, brincadeiras, ludicidade.

Nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a palavra criança está definida como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Pillotto (2007) discorre sobre a necessidade de compreender a infância e suas especificidades.

Se entendermos o processo de construção de conhecimento da criança pela via do lúdico, do jogo e das relações entre o brincar, abriremos um grande espaço para a arte e suas possibilidades de leitura e interação. (PILLOTTO org., 2007, p. 19).

Além disso, as crianças dão sentido ao que vêem, significam a sua realidade a partir do que já aprenderam, experienciaram, construíram. (PILLOTTO org., 2007).

O sentido e a significação que as crianças dão aos objetos, às situações e às relações passam pela impressão que elas têm do mundo, de seu contexto histórico e cultural, dos afetos, das relações inter e intrapessoais. Na apropriação de elementos do seu entorno as crianças o fazem com base em seus próprios referenciais. Dessa forma, o mesmo objeto ou a mesma situação são muitas vezes compreendidos por elas de maneiras totalmente diferenciadas. (PILLOTTO org., 2007, p. 23).

Compreendendo esse sujeito dentro das suas especificidades é preciso inseri-lo dentro de um ambiente educativo que respeite sua condição infantil, e proporcione uma aprendizagem significativa. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a Educação Infantil se caracteriza pela

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Sendo considerada como primeira etapa da Educação Básica é também dever do Estado oferece-la gratuitamente, com qualidade. (BRASIL, 1996).

A educação infantil tem como objetivo curricular realizar práticas articulando as experiências dos educandos com os conhecimentos construídos pela sociedade, sejam eles, culturais, tecnológicos, científicos, artísticos, ambientais, e que tem por finalidade a formação integral do sujeito, como assim menciona “de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

Há um elemento importante a se considerar, a formação integral do sujeito, que deve ser promovida pela escola. Neste contexto entra a arte na educação, pois, de acordo com Barbosa (1991), “a escola seria a instituição

pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação” (p. 33), e ainda afirma que “sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional” (p. 33).

A Arte se apresenta como um elemento importante de construção de uma identidade nacional, sentimento de pertencimento, auxiliando na compreensão do passado e do presente, “na história da arte o objeto do passado está aqui hoje” (BARBOSA, 1991, p. 37).

Ana Mae Barbosa traz uma reflexão importante frente ao ensino de Arte nas escolas.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18).

Destaca também que a contribuição da Arte na educação auxilia na construção de um pensamento crítico frente ao mundo e a realidade. (BARBOSA, 2003).

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modifica-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (BARBOSA, 2003, p. 18).

A Arte na educação infantil tem um papel fundamental, pois, a Arte contribui no exercício da alteridade, na construção de uma identidade nacional e regional, no conhecimento e reconhecimento da própria identidade, na sensibilização, na criatividade, no desenvolvimento cognitivo, e assim por diante, então, além de se apresentar como conhecimento socialmente construído, de estabelecer uma conectividade entre passado e presente ressignificando-os, permite uma educação humanizadora. (BARBOSA, 1991; FREIRE, 1998).

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca (...). Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. (BARBOSA, 1991, p. 35).

Ainda ressalta a necessidade da construção de um currículo coerente.

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 1991, p. 35).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) apresentam princípios norteadores do fazer pedagógico, tais são eles:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, p. 16).

Estes princípios refletem a importância do ensino de arte nas escolas, por proporcionar a experimentação com o novo, com a diversidade, a ludicidade e criatividade, a relação de respeito ao bem comum, criando um sentimento de pertencimento, uma identidade com o lugar em que vive, uma ponte entre a diversidade cultural local, além de promover a sensibilização com o outro, e se apresentar como direito ao conhecimento, por ser um patrimônio histórico da humanidade. (BRASIL, 2010; BARBOSA, 1991).

Viktor Lowenfeld e Brittain (1970) destacam que

A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. (LOWENFELD e BRITAIN, 1970, p. 13).

Sendo assim, os autores trazem algumas considerações em torno do desenvolvimento humano da criança compreendido através da arte. Eles perceberam que “cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo” (1970, p. 35). Deste modo, no livro “Desenvolvimento da capacidade criadora”, os autores analisam de que maneira a arte colabora e potencializa o desenvolvimento emocional, intelectual, físico, perceptivo, social, estético e criador.

Primeiramente, Lowenfeld e Brittain explicam que “um desenho pode proporcionar a oportunidade do desenvolvimento emocional, e o grau em que isso é conseguido está em relação direta à intensidade com que o autor se identifica com sua obra” (1970, p. 37), e afirmam que quanto maior o envolvimento da criança na produção artística, de maneira criativa e distante de estereótipos engessados, maior probabilidade potencial de progresso no seu desenvolvimento emocional.

Uma criança acostumada a depender de tais modelos e que faça bem esse tipo de cópias (...), pode perder a confiança em seus próprios meios de expressão e recorrer a repetições estereotipadas como um mecanismo de evasão. (...)A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. Identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais. (LOWENFELD e BRITTAİN, 1970, p. 38-39).

Com relação ao desenvolvimento intelectual, eles afirmam que “à medida que a criança cresce, mudam os detalhes e a conscientização do seu meio” (1970, p. 41), ou seja, para Lowenfeld e Brittain, é possível mensurar a capacidade intelectual da criança através da análise dos seus desenhos e das suas produções, claro, que com relação a isso existem outros autores contemporâneos que contrapõem esta afirmação, mas guardadas as devidas proporções, buscou-se perceber de que maneira a arte contribui para o desenvolvimento humano.

Para os autores, ajudar a criança “a desenvolver relações sensíveis com seu desenho poderá ser extremamente benéfico para encorajar uma conscientização das diferenças existentes no ambiente” (LOWENFELD e BRITTAİN, 1970, p. 41) favorecendo o desenvolvimento intelectual, e aqui, eles deixam claro que não é porque o desenho fornece dados importantes relativos ao desenvolvimento intelectual da criança que qualquer pessoa possa inferir algo a partir do desenhar da mesma, mas acreditam que o professor sensível ao olhar das produções artísticas das crianças poderá potencializar o desenvolvimento intelectual das mesmas por meio da arte.

A arte pode desempenhar essa função, através de motivações adequadas. Nosso atual sistema educacional possui o defeito de enfatizar, excessivamente, o desenvolvimento intelectual. A aquisição do saber continua sendo a finalidade da educação.

Pode ser muito mais importante, para a criança, adquirir liberdade de expressão do que reunir informações fatuais. O conhecimento não usado carece de significação até que a criança adquira o anseio e a liberdade de usá-lo. (LOWENFELD e BRITTAİN, 1970, p. 41).

Viktor Lowenfeld e W. Brittain discorrem sobre o desenvolvimento físico da criança, pois, “no trabalho criador de uma criança, seu desenvolvimento físico manifesta-se em sua capacidade de coordenação visual e motora, na maneira como controla seu corpo, orienta seu traço e dá expressão as suas aptidões” (1970, p. 42), além das projeções do eu que a criança é capaz de realizar durante a produção do seu trabalho artístico.

O desenvolvimento perceptual, apresentado por Viktor e Brittain (1970), “pode ser observado na conscientização progressiva e no uso, cada vez maior, de toda uma variedade de experiências perceptuais, por parte da criança” (LOWENFELD, 1970, p. 42).

O desenvolvimento perceptual revela-se na crescente sensibilidade às sensações do tato e da pressão, desde o simples amassar do barro de moldagem e a exploração tátil de texturas até às reações sensitivas ao barro, na modelação de uma escultura, e na fruição de diferentes qualidades da superfície e do contexto, numa variedade de formas artísticas. (LOWENFELD e BRITTAİN, 1970, p. 43).

No desenvolvimento social a arte contribui de maneira significativa, pois, de acordo com os autores, “os desenhos e as pinturas refletem o grau de identificação da criança com suas próprias experiências e com as de outros indivíduos” (LOWENFELD e BRITTAİN 1970, p. 44). Eles afirmam que a arte reflete a relação da criança com o meio, e desta maneira, sua conscientização social como “início da compreensão de um mundo mais amplo, de que a criança passou a tomar parte” (1970, p. 45).

Portanto, os autores entendem que

É importante sublinhar o significado da capacidade do indivíduo para viver de forma cooperativa em sua sociedade. Essa capacidade só pode ser desenvolvida, se a criança aprender a assumir a responsabilidade pelas coisas que está fazendo, se for capaz de enfrentar suas próprias ações e, assim fazendo, identificar-se com outrem. (LOWENFELD e BRITTAİN, 1970, p. 46).

Quanto ao desenvolvimento estético, Lowenfeld e Brittain discorrem que é a base da experiência artística. E assim, definem a estética como “meio de organizar o pensamento, a sensibilidade e a percepção, numa expressão que

comunica outrem esses pensamentos e sentimentos” (LOWENFELD, 1970, p. 47), exemplificando que “à organização em palavras chamamos prosa ou poesia; à organização em sons melódicos chamamos música” (p.47), e assim por diante.

Esta organização na produção artística de uma criança “manifesta-se por uma capacidade sensitiva para integrar experiências num todo coeso” (LOWENFELD e BRITTAİN, 1970, p. 47), e conclui que “o desenvolvimento estético é, certamente, uma parte integrante da educação” (p. 48).

O desenvolvimento criador se apresenta com os primeiros rabiscos, de acordo com os autores, no momento em que a criança está inventando as formas próprias “pondo nelas algo de si própria, de um modo que lhe é peculiar” (LOWENFELD e BRITTAİN, 1970, p. 48).

A atividade artística não pode ser imposta, mas deve surgir de uma força espiritual interior. Isto nem sempre é um processo fácil, mas a evolução da capacidade criadora é essencial em nossa sociedade, e o trabalho da criança reflete seu desenvolvimento criador, tanto no próprio desenho como no processo de realizar a forma artística. (LOWENFELD e BRITTAİN, 1970, p. 49-50).

Assim, através dessa exposição sucinta sobre a contribuição da arte no desenvolvimento humano, é possível perceber que mesmo sendo uma publicação da década de 70 (1970), e ainda assim, com a primeira publicação no ano de 1947, reflete a relevância das questões abordadas pelo autor em se tratando do ensino da arte na atualidade, pois, ainda hoje, busca-se construir debates e reflexões problematizando o ensino da arte de maneira a comprová-la como conhecimento necessário, fundamental e constitutivo para o desenvolvimento humano.

De acordo com os PCN (1998), a escola considera os seguintes referenciais como eixos artísticos: música, teatro, dança e artes visuais. E por serem consideradas linguagens artísticas, são formas de comunicação e expressão que se constituem como exclusivos ao ser humano, desta maneira, a natureza não faz arte, a arte é uma atribuição humana e o seu desenvolvimento possibilita “a formação de um indivíduo com maiores capacidades de expressão e mais sensibilidade” (ROMANELLI, 2010, p.4).

Portanto,

Cabe à escola, portanto, a tarefa de contribuir para a formação do ser humano, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades e o acesso aos bens culturais por meio da produção de conhecimentos, tendo em vista a inserção ativa do sujeito no mundo. (CARDOSO, 2008, p. 54-55).

Essa inserção ativa da qual o autor menciona refere-se à capacidade de ler e interpretar o mundo e sua capacidade de decisão e escolha frente ao que lhe é apresentado, é poder exercer sua autonomia frente a sociedade e ao que ela lhe impõe. Desta forma, a formação humana se inicia já desde a chegada nesse mundo, o que evidencia a importância da arte já desde os primórdios escolares. (CARDOSO, 2008).

Na educação infantil a arte se manifesta de maneiras diferentes através de práticas cotidianas desenvolvidas nas escolas pelos professores e pedagogos, além de se constituir como elemento chave para a formação da criança na sua totalidade. A relação do docente com a arte influencia significativamente a sua atuação em sala de aula com as crianças de maneira a possibilitar um desenvolvimento do conhecimento artístico, e/ou servir de obstáculo para esse encontro da criança com a arte enquanto elemento constitutivo de sua formação integral como sujeito. (BRASIL, 1998).

Interessante observar que o sentido da arte para o adulto e para a criança são distintos, como vimos o adulto caracteriza e dá importância a essa área do conhecimento por seu potencial educativo e etc, já para a criança a arte é ludicidade. (CARDOSO e org., 2005).

Para ela, a atividade artística apresenta um sentido de organização de suas experiências. Por meio da expressão artística, a criança busca sentido para a sua existência e percebe seu “eu” no mundo. Portanto, a arte possibilita a autocompreensão do eu, da comunicação de pensamentos, do relacionamento com os outros por intermédio de seu trabalho. (CARDOSO e org., 2005, p.57).

Lowenfeld e Brittain (1970) também caracterizam a arte para as crianças.

É algo muito diferente e constitui, primordialmente, um meio de expressão. Não existem duas crianças iguais e, de fato, cada criança difere até do seu eu anterior, à medida que constantemente cresce, que percebe, que compreende e interpreta o seu ambiente. A criança é um ser dinâmico; para ela, a arte é uma comunicação do pensamento. Vê o mundo de forma diferente daquela como o representa e, enquanto desenvolve, sua expressão muda. (p. 19)

Tudo isso traz mais fundamentação enquanto prática necessária em sala de aula com crianças, adolescentes, adultos, e quem quer que esteja aprendendo. O professor educador deve ter a responsabilidade de garantir o direito do aluno a desenvolver-se integralmente, respeitando a sua capacidade de aprendizado, em uma postura ética entendendo o ato de ensinar ligado ao de aprender, pois,

ensinar inexistente sem aprender e vice-versa (...) inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2008, p.23-24).

E continua,

O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (...) é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. (FREIRE, 2008, p. 25).

Assim, enquanto educadores em constante aprendizado, é necessário assumir o risco de intervir no mundo em uma prática educativa ética para a liberdade. (FREIRE, 2008).

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2008, p. 24).

Compreender a realidade dos educandos, respeitar seu desenvolvimento, possibilitar o acesso ao conhecimento, e aqui no caso, o conhecimento artístico, construído, são elementos que devem permear a prática-educativa. (FREIRE, 2008).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2008, p. 29).

3.1 LINGUAGENS DA ARTE

Para iniciar esta conversa, Martins, Picosque e Guerra (2010) trazem uma reflexão importante.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dá apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, poesia, pintura, dança, cinema etc. Como entender tais linguagens? (p. 13).

Para entender as linguagens da arte é preciso aprender seus códigos, as autoras (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010) destacam a necessidade de alfabetizar as crianças nas linguagens da arte, compreendendo a linguagem como um conjunto de símbolos e signos, e que potencializam a vivência na educação infantil.

O que é, então, a linguagem? Pode-se dizer que linguagem é um sistema simbólico e toda linguagem é um sistema de signos. Somos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não verbais – sistemas de signos – que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (a fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita braile, um beijo), uma linguagem auditiva (o apito do guarda ou do juiz de futebol), uma linguagem olfativa (um aroma como o do perfume de alguém querido), uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano ou o gosto doce do creme de cupuaçu) ou as linguagens artísticas. (2010, p. 32)

Compreender as linguagens artísticas abre espaço para compreender o artista e sua obra, de maneira que, “o artista, no seu fazer artístico, opera com elementos da gramática da linguagem da arte com liberdade de criação, utilizando-os de forma incomum” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 38).

As autoras destacam que a linguagem artística permite uma reflexão do mundo e da realidade que nos circunda, “toda linguagem artística é um modo singular de o homem refletir – reflexão/reflexo – seu estar-no-mundo.” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 35).

Outro fator importante é a construção do vínculo afetivo proporcionada pelas linguagens da arte, aos quais Pillotto (2007) menciona sobre a contribuição da arte na construção de um vínculo afetivo, permitindo o engajamento da crianças durante as atividades e nas relações sociais.

O encontro com uma materialidade – do artista com sua matéria de criação, do espectador frente à obra – provoca sensações

que nos fazem entrar em contato com afetos muito intensos, impressos no corpo ou adormecidos. Experimentar a sensação inteira e aceitar sua provocação é encarar a obra e sua materialidade como um signo a ser desvendado. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 23).

Essa abertura ao outro, ao diferente, construída pela prática educativa no ensino de arte e suas linguagens na educação infantil, permite que se construam nas crianças a alteridade, e à medida em que se apresenta o diferente aparecem questionamentos que potencializam a aprendizagem de maneira a promover o diálogo com/dos os educandos. (PILLOTTO org., 2007, p.54).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), dentro das linguagens artísticas, artes visuais, dança, música e teatro, o documento prevê a utilização de três aspectos metodológicos: “*teorizar, sentir e perceber e trabalho artístico*” (p. 71-72), declarando como “importantes porque sendo interdependentes, permitem que as aulas sejam planejadas com recursos e encaminhamentos específicos” (p. 72).

As diretrizes consideram que teorizar é operar com a racionalidade na apreensão do “conhecimento historicamente produzido sobre arte” (2008, p. 70), trabalhando com os conteúdos “estruturantes elementos formais, composição, movimentos e períodos, abordados nas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (2008, p. 70), não deixando de lado a realidade do aluno, as significações por ele construídas e percebidas, além de ser necessário a contextualização da obra e da vida do autor “para que ele compreenda a obra artística e a arte como um campo do conhecimento humano, produto da criação e do trabalho de sujeitos, histórica e socialmente datados” (2008, p. 70).

Sentir e perceber está ligado a familiarização dos educandos à produção artística, “trata-se de envolver a apreciação e apropriação dos objetos da natureza e da cultura em uma dimensão estética” (PARANÁ, 2008, p. 70). Perceber e se apropriar de uma obra artística acontece por intermediação dos sentidos, desta maneira, cabe ao professor

possibilitar o acesso e mediar a percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte, para que o aluno possa interpretar as obras, transcender aparências e apreender, pela arte, aspectos da realidade humana em sua dimensão singular e social. (PARANÁ, 2008, p. 71).

Sendo assim, “a fruição e a percepção serão superficiais ou mais aprofundadas conforme as experiências e conhecimentos em arte que o aluno tiver em sua vida” (PARANÁ, 2008, p. 70). O que espera do educando é que ele compreenda a relação do artista com sua obra, percebendo a visão de mundo representada pela produção artística, o contexto histórico, pois, “além de o artista ser um sujeito histórico e social, é também singular, e na sua obra apresenta uma nova realidade social” (PARANÁ, 2008, p. 71).

E quanto ao trabalho artístico estabelecido nas diretrizes, se caracteriza pelo “exercício da imaginação e criação. (...) De fato, o processo de produção do aluno acontece quando ele interioriza e se familiariza com os processos artísticos e humaniza seus sentidos” (2008, p. 71).

Na linguagem das artes visuais, as diretrizes sugerem enquanto prática pedagógica “que o professor aborde, além da produção pictórica de conhecimento universal e artistas consagrados, também formas e imagens de diferentes aspectos presentes nas sociedades contemporâneas” (2008, p. 72), se relacionando com conteúdos tais como:

- imagens bidimensionais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografia, propaganda visual;
- imagens tridimensionais: esculturas, instalações, produções arquitetônicas; (PARANÁ, 2008, p. 72).

Explorando as formas artísticas do cinema, videoclipe, televisão, e entre outros, que estabeleçam conexões com a realidade do educando, permeando as produções artísticas e culturais locais. Nesse sentido, apresenta-se como elemento fundamental trabalhar com as mídias dentro de sala de aula, por constituir parte da realidade do educando. (PARANÁ, 2008, p. 72).

Uma obra de arte deve ser entendida como a forma pela qual o artista percebe o mundo, reflete sua realidade, sua cultura e sua época, dentre outros aspectos. Esse conjunto de conhecimentos deve ser o ponto de partida para que a leitura da obra componha a prática pedagógica, que inclui a experiência do aluno e a aprendizagem pelos elementos percebidos por ele na obra de arte. Trabalhar com as artes visuais sob uma perspectiva histórica e crítica, reafirma a discussão sobre essa área como processo intelectual e sensível que permite um olhar sobre a realidade humano-social, e as possibilidades de transformação desta realidade. (PARANÁ, 2008, p. 72).

Dentro desse contexto, as diretrizes também sugerem o intercâmbio das artes visuais com outras linguagens artísticas permitindo uma aprendizagem significativa e um aprofundamento perceptivo por parte do educando. (PARANÁ, 2008, p. 73).

Dentro do campo da dança, as diretrizes orientam para que se trabalhe a dança conectada aos elementos culturais, desmistificando a ideia de relaxamento, de esvaziamento de conteúdo, mas sim, levando o educando a entender que “a dança tem conteúdos próprios, capazes de desenvolver aspectos cognitivos que, uma vez integrados aos processos mentais, possibilitam uma melhor compreensão estética da arte” (2008, p. 73).

Os elementos que estruturam a linguagem artística da dança são: o espaço, o movimento corporal, e o tempo. O movimento corporal se caracteriza pelo “movimento do corpo ou de parte dele num determinado tempo e espaço” (2008, p. 74), o espaço “é onde os movimentos acontecem, com utilização total ou parcial do espaço” (2008, p. 74), e o tempo se caracteriza pela “velocidade do movimento corporal (ritmo e duração)” (2008, p. 74).

As diretrizes afirmam que promover o desenvolvimento da compreensão da dança como expressão corporal, o movimento do corpo “nos aspectos sociais, culturais e históricos (teorizar), são elementos fundamentais para alcançar os objetivos do ensino da dança na escola” (2008, p. 74). E além disso, deve-se realizar uma conectividade dos conteúdos artísticos com a realidade do qual os educandos estão inseridos, além de promover a diversidade cultural referente aos gostos e preferências.

O ensino da música deve ser trabalhado de maneira contextualizada, perpassando pela diversidade cultural local e regiões. De acordo com o documento das diretrizes,

é necessário desenvolver o hábito de ouvir os sons com mais atenção, de modo que se possa identificar os seus elementos formadores, as variações e as maneiras como esses sons são distribuídos e organizados em uma composição musical. Essa atenção vai propiciar o reconhecimento de como a música se organiza. (PARANÁ, 2008, p. 75).

As possibilidades de práticas educativas de ensino da música podem estar relacionadas ao som, ritmo variando em estilo e gênero. “Os elementos formais do som são: intensidade, altura, timbre, densidade e duração” (PARANÁ,

2008, p. 75), e assim, apresentam um vasto caminho de possibilidades de ensino e aprendizado de música.

Esses elementos auxiliam na compreensão da música e a perceber as diversas formas de como ela é estruturada e organizada. As composições musicais apresentam-se em gêneros diferentes como, por exemplo, o cantochão, cantada por um solista ou coro com vozes entoadas na mesma altura; o fandango paranaense, conjunto de danças regionais chamadas marcas, acompanhadas de violas, rabeca, adufo ou pandeiro, batidas de tamancos e versos cantados; a ópera, peça dramática na qual a história é contada por meio do canto e de ações e representações, acompanhada por uma orquestra; entre muitos outros. (PARANÁ, 2008, p. 76).

A contribuição do teatro para a educação está nas possibilidades de aprendizagem construídas,

destacam-se a: criatividade, socialização, memorização e a coordenação, sendo o encaminhamento metodológico, proposto pelo professor, o momento para que o aluno os exercite. Com o teatro, o educando tem a oportunidade de se colocar no lugar de outros, experimentando o mundo sem correr risco. (PARANÁ, 2008, p. 77).

Da mesma forma, é preciso que a prática de ensino desta linguagem artística esteja intimamente ligada aos elementos formais, aos movimentos e períodos, e a composição; o primeiro, ao qual se refere aos elementos formais, se caracteriza por “personagem, ação e espaço cênico” (PARANÁ, 2008, p. 78), já movimentos e períodos se referem a “história do teatro e as relações de tempo e espaço presentes no espaço cênico, atos, cenografia, iluminação e música” (PARANÁ, 2008, p. 78), e o terceiro, a composição é a “representação, cenografia” (PARANÁ, 2008, p. 78).

Portanto, é evidente a importância de trabalhar as dimensões das linguagens artísticas dentro de um contexto, levando em conta o espaço em que o aluno está inserido, ressignificar a prática a partir de conteúdos estruturantes da arte, proporcionar uma aprendizagem significativa e transformadora da realidade. (PARANÁ, 2008).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e a aprendizagem da arte na educação infantil refletem um vasto campo de conhecimento ainda a ser estudado e pesquisado. Este presente trabalho teve como objetivo traçar um percurso histórico do ensino de arte através da história da humanidade compreendendo a pré-história até chegar na atualidade, e em seguida caminhar pelos territórios paranaenses onde o ensino da arte se construiu, entende-se que “através de um melhor entendimento do nosso passado, também compreenderemos melhor nosso presente e nosso futuro” (BARBORA, 2010, p. 40).

Alguns questionamentos importantes foram apresentados por Mirian Celeste Martins (BARBOSA, 2003), em um capítulo intitulado “Conceitos e terminologia Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte” no livro organizado por Ana Mae Barbosa, refletem algumas das inquietações que inspiraram esta pesquisa.

Sabe-se que a construção da área de conhecimento Arte, engloba sua história, seus códigos específicos. Mas, os educadores, são fruidores da Arte? Visitam exposições, assistem a espetáculos e a concertos, visitam as feiras populares? Somos contemporâneos de nosso tempo? Os alunos falam de si com seus trabalhos, ou falam apenas do artista que estudam? Qual o espaço de diálogo entre eles? Por que escolho um artista e não outro? Por que elejo um determinado texto dramático, ou determinada música? Ou determinados instrumentos?. (BARBOSA, 2003, p. 55).

Estas inquietações exteriorizadas pela autora, demonstram um plano de fundo ainda não consolidado da arte enquanto prática educativa de qualidade dentro das escolas públicas, entendendo a qualidade enquanto conceito relativo e interdependente. (BARBOSA, 2003). Sendo assim, enquanto prática necessária, a arte na educação “possibilita a convivência com a produção socialmente construída e acumulada, favorecendo releituras e a fusão de experiências anteriores com novas imagens, olhares e significados” (BARBOSA org., 2003, p. 129).

A arte dentro das instituições de ensino potencializa a formação de um “conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte” (BARBOSA, 1991, p. 32), e permite que o educando tenha acesso a esse conhecimento, compreendendo a realidade brasileira de ensino público precário em muitas localidades e regiões,

pode ser unicamente ali, dentro da escola, que o estudante entrará em contato com este conhecimento. (BARBOSA, 1991, p. 33).

Esta pesquisa buscou compreender as contribuições da arte na educação infantil na dimensão da formação integral do sujeito, e para isso, buscou-se articular a arte, a infância e a educação. A partir disso foi imprescindível olhar para o sujeito que está inserido dentro desse ambiente institucional, na tentativa de compreender as implicações existentes relacionados ao ensino e aprendizagem da arte.

A criança em seu cotidiano quer desvelar o mundo e, por meio de suas percepções, experimenta sensações, aguçando seus sentidos. Nessa perspectiva, os encontros nos espaços que frequentamos, com o outro ou com os elementos diversos da cultura e da arte, podem ser experiências significativas. (VAGO-SOARES, 2015, p. 43).

Compreender o sujeito e seu desenvolvimento humano é fundamental, pois, organiza e embasa a prática educativa, de maneira a permitir a ressignificação da realidade do educando, respeitando seus conhecimentos prévios e culturais apreendidos, possibilitando uma alfabetização nas linguagens artísticas. Portanto,

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modifica-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (BARBOSA org., 2003, p. 18).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política [recurso eletrônico] / Lígia Maria Bueno Pereira Bacarin. – Maringá, PR: [s.n.], 2005. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

BARBOSA, Ana Mae T. B. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva. Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte\educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, A. A., MAGALHÃES, M. G. S. D. A concepção de infância na visão philippe ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/examapaku/article/viewFile/1456/1050>.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara legislativa. Brasília, 11 de agosto de 1971; 150º da Independência e 83º da República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Arte: Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.: il.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Constituição política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824). Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

CARDOSO, L. D. (org.). Artes e línguas na escola pública: uma possibilidade em movimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CAMPOS, Neide Pelaez de. A construção do olhar estético-crítico do educador. Editora da UFSC. Santa Catarina, 2002.

COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para a formação da criança. Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Cenecista de Capivari – ISECC, 2009. In: Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Cortez, Autores Associados. São Paulo, 1981.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Tradução de Stephania Matousek. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRUPPELLI, Luciana. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. Loponte Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

IABELBERG, Rosa. O ensino de arte na educação brasileira. REVISTA USP, Dossiê Educação, São Paulo, n. 100, p. 47-56, dezembro/janeiro/fevereiro. 2013-2014.

IPARDES – Fundação Édisson Vieira. O Paraná reinventado: política e governo. 203 p. Projeto História Política do Paraná, primeiro documento. Convênio IPARDES/SEPL/FUEM. Curitiba, 1989. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/parana_reinventado_07_89.pdf

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: EDITORA MESTRE JOU, 1970.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Teoria e prática do ensino de arte. São Paulo: FTD, 2010.

MELO NETO, João Cabral de. **Antologia Poética**. R. Janeiro: José Olympio/Sabiá, 1973.

NOVA ESCOLA. Primeira república um período de reformas. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3444/primeira-republica-um-periodo-de-reformas>.

_____. Era Vargas: profusão de ideias. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3434/era-vargas-profusao-de-ideias>.

_____. Ditadura militar: aulas para o trabalho. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3431/ditadura-militar-aulas-para-o-trabalho>.

_____. Educação pós-ditadura: qualidade para todos. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3432/educacao-pos-ditadura-qualidade-para-todos>.

OSINSKI, Dulce. Arte, História e ensino – uma trajetória. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica. Curitiba: SEED-PR, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares de arte para a educação básica em revisão. Curitiba, 2007.

_____. Secretaria da Cultura. Governo do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.cultura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

PILLOTTO (org.), Silvia S. D. Linguagens da arte na infância. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007. 202p.

PROENÇA, Graça. História da Arte. Editora Ática, 17ª edição. São Paulo, 2008.

ROMANELLI, Guilherme. Algumas reflexões essenciais para discutir o espaço da arte na escola. Curitiba: UFPR, 2010. No prelo

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, Mesa-redonda Marxismo e Educação: “Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”. IFCH-UNICAMP, julho de 2012. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/DemervaI%20Saviani.pdf Acesso: 18/03/2015.

SAVIANI, Dermeval. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gxXk9ZWXTc>. Acesso: 10 out. 2017.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. Cultura e Educação no Paraná. Curitiba: SEED, 2001.

UWE, Flick. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

VAGO-SOARES, Maria Angélica. Infância, arte e cultura: experiências em (com)textos educativos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 155p.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANIN, Vilma Pereira Martins. Arte e Educação: um encontro possível. In: Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, 2005.