

Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt

**Arte e Educação: um estudo sobre o caráter formativo da arte na
Escola de Música e Belas Artes do Paraná**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2008

Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt

**Arte e Educação: um estudo sobre o caráter formativo da arte na
Escola de Música e Belas Artes do Paraná**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof.^o Dr.^o José Leon Crocchik.

PUCSP

2008

COMISSÃO JULGADORA

BITTENCOUR, Cândida A.C. 2008. **Arte e Educação: um estudo sobre o caráter formativo da arte na Escola de Música e Belas Artes do Paraná.** Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. PUCSP.

RESUMO

O objetivo deste trabalho, tendo a teoria crítica como referencial teórico, é analisar a formação que os professores da Escola de Música e Belas Artes do Paraná dão a seus alunos, buscando examinar quais os referenciais teóricos, políticos, sociais e educacionais que perpassam a formação do futuro educador. Estaremos, também, enfocando a dimensão educativa que os professores da referida instituição de ensino superior atribuem à arte. Os objetivos desta pesquisa são orientados pela seguinte hipótese: a arte tem um potencial educativo servindo para expressar as contradições sociais e ser um poderoso instrumento de luta contra a barbárie. Nesse sentido, a investigação permitirá verificar se os professores creditam função educativa à arte na formação dos futuros educadores; isso possibilitaria o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de entender as contradições presentes na sociedade que interferem na formação emancipadora. A análise do conteúdo programático, das ementas, dos métodos de ensino e das entrevistas com as professoras mostrou que a formação e a educação na Escola de Música e Belas Artes do Paraná é boa, a escola supre os alunos com referenciais teóricos e com referenciais técnicos necessários aos profissionais artistas e professores. Os conteúdos são atuais, estão vinculados à realidade, podem e pensamos que são trabalhados de forma crítica e os professores atribuem uma função educativa à arte que no nosso entender possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Palavras-chave: formação, educação, arte.

BITTENCOURT, Cândida A.C. 2008. **Art and Education: a study on the formative nature of art in the School of Music and Fines Arts of Paraná.** Doctorate Thesis, Post-Graduation Study Program: History, Politics and Society. PUCSP.

ABSTRACT

The purpose of this study is to assess how teachers of the School of Music and Fine Arts of Paraná educate their students based on critical theory as a theoretical reference. It aims at examining which theoretical, political, social and educational references influence the formation of future educators. The educational dimension that teachers from that institution of high-learning place on art will also be under scrutiny. This study is also guided by the following hypothesis: art detains an educational potential that is used both to express social contradictions and as a powerful weapon against ignorance. In that sense, the investigation is a means of verification if teachers convey an educational function to art as a formation tool for future educators; that premise would be conducive to developing critical awareness that sheds light on current contradictions in society, which hinder an emancipatory formation. The analysis of the syllabus, topics, teaching methods and interviews held with teachers revealed that training and education provided by the School of Music and Fine Arts of Paraná are superior and that students are provided with theoretical and technical references required by professional artists and teachers. Syllabus is updated and associated to reality, whereby it may and we believe that it is worked on critically; teachers attribute an educational function to art, which we deem conducive for the development of critical awareness.

Key words: formation, education, art.

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu marido, Francisco Potrich, pelo carinho
em compartilhar este trabalho comigo.

A vida é uma tapeçaria que elaboramos,
enquanto somos urdidos dentro dela.

Aqui ali podemos escolher alguns fios, um tom,
a espessura certa, ou até colaborar no desenho.

Linhas de bordado podem ser cordas que amarram
ou rédeas que se deixam manejar:

nem sempre compreendemos a hora certa
ou o jeito certo de nos segurarmos.

Nem todos somos bons condutores;
ou não nos explicaram direito qual o desenho a seguir,
nem qual a dose de liberdade que podíamos

- com todos os riscos – assumir.

Lia Luft . O ponto cego.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr^o José Leon Crochík, pela orientação séria, rigorosa, mas, sobretudo, dedicada, generosa e competente.

Ao Professor Dr^o Odair Sass e Professor Dr^o Arley Andriollo, pela leitura cuidadosa do texto e contribuições valiosas no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, pelas aulas e discussões teóricas sempre produtivas.

À diretora e funcionários da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, pelo carinho e por permitir o acesso aos documentos e, em particular, as professoras que me concederam as entrevistas, pelas informações prestadas.

Às colegas de curso: Luciane, Yolanda, Valéria e Adriane, pela amizade e o afeto que nos une no sofrimento e conquistas compartilhadas.

Aos meus pais, Pedro e Enice, pelo apoio.

Aos meus filhos, Felipe, Francine e Vitória, pela compreensão.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

SUMÁRIO

Introdução	1
1. Cultura e Educação	9
1.1 Educação e Formação	18
1.2 Caráter Educativo da Arte	21
1.2.1 A Elaboração do Olhar	31
1.2.2 Educação no Museu	35
2. Formação e Educação em Arte no Brasil	42
3. Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP)	52
3.1 Grades Curriculares	59
3.2 Planos de Curso	65
4. Análise da Primeira Entrevista	97
5. Análise da Segunda Entrevista	106
6. Análise da Terceira Entrevista	114
7. Considerações Finais	123
8. Referências Bibliográficas	128
9. Anexos	134
1.Proposta enviada ao Legislativo, em 1937, para criação da escola de artes plásticas e música	135
2.Lei nº 259, de 1949, que cria a Escola de Música e Belas Artes do Paraná	136
3. Instituto de Educação do Paraná	137
4. Escola de Música e Belas Artes do Paraná	138
5. Fernando Corrêa de Azevedo	139
6.Composição do Quadro de fundadores da instituição, corpo docente e disciplinas ministradas	140
7.Grades Curriculares – Curso Licenciatura em Música, Licenciatura em Desenho e Curso Superior de Pintura	142
8. Plano de Curso – Antropologia Cultural	148
9. Plano de Curso – História da Arte I	153

10. Plano de Curso – História da Arte II	162
11. Plano de Curso – História da Arte III	172
12. Plano de Curso – História da Arte IV	177
13. Plano de Curso – Prática de Ensino (Estágio Profissionalizante)	179
14. Primeira Entrevista	190
15. Segunda Entrevista	204
16. Terceira Entrevista	211

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1:	Departamento de Música	p. 54
Quadro 2:	Departamento de Belas Artes	p. 55
Quadro 3:	Grade Curricular – Curso de Licenciatura em Música	p. 59
Quadro 4:	Grade Curricular – Curso de Licenciatura em Desenho	p. 61
Quadro 5:	Grade Curricular – Curso Superior de Pintura	p. 63
Quadro 6:	Plano de Curso – Antropologia Cultural	p. 65
Quadro 7:	Plano de Curso – Antropologia Cultural	p. 66
Quadro 8:	Plano de Curso – História da Arte I	p. 69
Quadro 9:	Plano de Curso – História da Arte I	p. 72
Quadro 10:	Plano de Curso – História da Arte II	p. 73
Quadro 11:	Plano de Curso – História da Arte II	p. 76

Quadro 12:	Plano de Curso – História da Arte III	p. 79
Quadro 13:	Plano de Curso – História da Arte III	p. 80
Quadro 14:	Plano de Curso – História da Arte IV	p. 82
Quadro 15	Plano de Curso – Prática de Ensino	p. 84
Quadro 16:	Plano de Curso – Prática de Ensino	p. 87
Quadro 17:	Plano de Curso – Prática de Ensino	p. 92

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho, tendo a teoria crítica como referência, é analisar a formação que os professores de arte da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP)¹ dão a seus alunos, buscando examinar quais os referenciais teóricos, políticos, sociais e educacionais que perpassam a formação do futuro educador. É, também, focalizada a dimensão educativa que os professores da EMBAP atribuem à arte.

A EMBAP, inaugurada em 17 de abril de 1948 e reconhecida pelo Conselho Federal de Educação desde 1954, é um estabelecimento estadual de ensino, fruto do esforço e luta de várias instituições culturais, artísticas e intelectuais, como Fernando Corrêa de Azevedo e da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê. É uma instituição de ensino que se dedica desde sua inauguração à formação de artistas e professores de arte. É interessante destacar que a EMBAP não conta com ampla produção escrita sobre a sua história² ou sobre a vida e obra dos seus fundadores e artistas que fizeram parte da trajetória da instituição. A biblioteca da escola dispõe de poucas obras e monografias de alunos da Pós-Graduação (especialização), realidade que vem mudando aos poucos, versando tanto sobre a instituição, como sobre alguns dos tantos artistas que foram docentes.

Fernando Corrêa de Azevedo, um dos responsáveis pela criação da EMBAP, foi segundo Prosser (2001) um líder, sendo responsável pela criação e direção da “Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê – a SCABI (criada em 1944) e a Comissão Paranaense de Folclore (também fundada em 1948)” (p.9). No decorrer de seus mais de cinquenta anos de existência a EMBAP tornou-se ponto de referência em artes, centro de estudos artísticos, culturais e educacionais formando alunos procedentes de diversos locais do Brasil e de outros países.

¹ A escolha da EMBAP se justifica pois forma professores e artistas, desde 1948, sendo uma das mais conceituadas escolas superiores de arte do Paraná.

² É exceção o excelente trabalho de dissertação de Elisabeth Seraphim Prosser “Sociedade, arte e educação: a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná”, no ano de 2001, na PUCPR.

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná, atualmente com cerca de mil alunos e cento e quarenta professores, tem oito cursos superiores, sendo quatro na área de Artes Plásticas (Superior de Pintura, Escultura, Gravura e Licenciatura em Desenho) e quatro em Música (Instrumento, Canto, Licenciatura em Música e Composição e Regência). Conta também com cursos Preparatórios e Intermediários de Música e de cursos de Especialização em História da Arte, Educação Musical, Música de Câmara, Performance e outros.

A análise do ensino e da formação na EMBAP a partir da perspectiva crítica de Adorno e Horkheimer pressupõe, obviamente, uma investigação conceitual sobre a relação entre cultura, sociedade e educação levando-se em conta que não se trata de aplicar mecanicamente idéias a um problema, mas explorar vias de análise que parecem frutíferas, consciente de seus limites e problemas. A ausência de reflexão crítica na atualidade, ausência pressentida em várias áreas do conhecimento, poderia ser entendida como fator que embaça a problemática que nos aflige. Mas a filosofia de Adorno e Horkheimer, no nosso entender, resgata com fidelidade a promessa de esclarecimento quando coloca em premência a necessidade de uma educação e uma arte crítica, mesmo numa época de desespero.

Sabemos que a arte foi usada em vários momentos históricos e em regimes políticos diferentes como “fator de alienação” mas esse fato não significa necessariamente que a arte seja alienada ou alienante. Defendemos o ponto de vista que a arte pode ser crítica e que juntas arte e educação podem desenvolver uma consciência crítica que permita entender as contradições sociais que interferem na formação emancipadora. A arte pode segundo Adorno (1970) dar “testemunho do que o véu oculta” (p. 30).

Uma série de questões nos levou a escolher (ou ser escolhida) pela teoria crítica da Escola de Frankfurt para embasar as reflexões sobre como se processa a formação e a educação na EMBAP. Em primeiro lugar encontram-se reflexões sistemáticas, elaboradas, de forma incipiente, sem dúvida, na minha dissertação de mestrado intitulada “A formação filosófico-educacional dos arte-educadores à luz da teoria crítica”. A teoria crítica se opõe ao positivismo pois o cerne dessa

teoria é a reflexão conscientizadora que ela faz sobre a ideologia. Ideologia que está presente na própria educação, pois segundo Adorno em “Mínima Morália”, quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, mais ela se converte em presa da situação social vigente. A teoria crítica constitui uma visão crítica geral, dentre outras, mas que se destaca pela forma como “olha o mundo”, pela forma como valoriza a razão no sentido de elemento determinante no processo de emancipação dos seres humanos. Dessa forma, a teoria crítica ao enfatizar a questão do esclarecimento e da emancipação, ajuda diretamente na reflexão sobre a educação, a formação e a arte como fator educativo nos limites do trabalho docente. A formação é um processo cultural sistemático que envolve a apreensão, a elaboração e a síntese de valores herdados historicamente. A teoria crítica como pensamento filosófico nos levou a pensar de forma profunda os problemas enfrentados por uma instituição de ensino superior de arte, professores e alunos. O capítulo sobre a Escola de Música e Belas Artes do Paraná elucida a importância da escola no cenário cultural e histórico do Paraná, escola que no ano de 2008 completa sessenta anos de fundação, formando professores e artistas em várias áreas. Os professores da escola desempenham um papel-chave nessa formação pois o currículo e as disciplinas evidenciam a concepção de mundo, de educação e de arte que partilham com seus alunos.

Para Adorno (2000d), a educação tem de estar associada à idéia de emancipação do homem e “produção de uma consciência verdadeira” (p. 141). As reflexões de Adorno, nessa área, trazem contribuições valiosas, pois a temática educacional e formativa aparece nos diversos textos que servem como verdadeiras “aulas”, nas quais, a reflexão educacional está intimamente ligada à reflexão social e política. Para Adorno (2000b) a exigência “que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (p. 119), se torna um imperativo categórico.

No texto “Educação- para quê?”, Adorno afirma que seria necessário perguntarmos “para onde a educação deve conduzir?” quais os objetivos educacionais fundamentais que pretendemos atingir. Critica o “modelo ideal” de educação e atenta para um momento específico no conceito de modelo ideal, o da “heteronomia”, que se encontra em contradição com a idéia de um homem

autônomo, emancipado. Educação, para Adorno (2000d, p. 141), numa concepção que ele considerou inicial, não é modelagem de pessoas nem mera transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência verdadeira, própria ao funcionamento de uma democracia e de uma formação cultural que sejam efetivas. Para Adorno (2000e), a concepção de educação emancipatória e autônoma, na qual as pessoas consigam subsídios para tomar decisões de forma consciente e independente, precisam ser inseridas no pensamento e na prática educacional, portanto, na formação de professores. Adorno (2000d) argumenta sobre a possibilidade de emancipação apontando a necessidade de se pensar o pensamento visto que é pela reflexão crítica que podemos resgatar a capacidade de pensamento crítico sobre os problemas educacionais. Emancipação, no entanto, é um conceito um tanto abstrato para a sociedade visto que os indivíduos estão subjugados ao poder da indústria cultural. Pensar em emancipação significa pensar dialeticamente, não podemos conceber uma democracia sem indivíduos emancipados, ou não há democracia sem emancipação, sem uma formação que permita aos indivíduos uma atuação crítica, política e ética em sua ação social. A emancipação pressupõe uma formação intelectual para todos, sem distinção. Nesse ponto nos deparamos com o primeiro problema pois como pensar numa educação e numa escola emancipadora se os próprios educadores talvez não sejam conscientes dos limites na elaboração de seu próprio pensamento e formação que interferem na formação de seus alunos?

Adorno (2000d) reflete que experiências formativas verdadeiras impõem que professores e alunos resistam aos chamados “fenômenos da alienação” (p. 148) que se baseiam na estrutura social. Argumenta que a indústria cultural interfere na possibilidade de experiência autêntica no contato com o objeto pois as mercadorias oferecidas pela mesma embaçam a reflexão crítica. Para Adorno (2000d) “a constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (p. 150). Benjamin (1994c) chama a atenção para a questão da reificação da própria experiência e, também a experiência de narrar e ouvir o que a narrativa comunica. “A arte de narrar está definindo porque a sabedoria... está

em extinção (p. 200 e 201). O narrador figura entre os sábios e os mestres pois pode recorrer a sua experiência e a experiência de outros. Segundo Benjamin (1994c) seu “dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la ‘inteira’ “(p. 221). Tanto Adorno como Benjamin apontam para o empobrecimento da experiência na sociedade capitalista moderna. A saída dessa aporia parece ser a constante reflexão sobre as contradições que estão presentes na dinâmica social que interferem na educação.

Em algumas passagens da *Teoria Estética*, Adorno (1970) se refere ao ensino da arte; e no texto, “Educação – para que?”, manifesta preocupação com o que as crianças não conseguem apreender: o empobrecimento do repertório de imagens, da linguagem e de toda expressão. No nosso entender, Adorno manifesta preocupação em relação ao repertório artístico das crianças. Nesse sentido, pensamos que a educação para a sensibilidade estética é de importância fundamental, podendo trazer em si um potencial formativo. A formação que, no entender de Adorno (2000d), poderia ser emancipatória é contraditória na atual sociedade, pois uma formação cultural que impulsiona o indivíduo em direção à integração e ao conformismo abdicando de seu caráter emancipatório é falsa.

Seguindo Adorno (1970) a arte deveria introduzir o “caos na ordem” e segundo o conceito de “negação determinada”, o autor potencializa a arte como conhecimento crítico da sociedade pois: “toda a arte, negação do princípio de realidade, protesta...e nesta medida é revolucionária” (p. 285). A possibilidade de consciência de uma arte como crítica do social acontece pelo caráter de negação. A análise sobre o caráter educativo da arte e a dimensão estética educacional remete para análises dos elementos que constituem a experiência estética no processo de formação cultural da sociedade podendo resgatar o seu potencial de consciência como princípio educacional.

Pensando nessas questões elaboramos as seguintes perguntas:

Qual a possibilidade de formação para a emancipação e autonomia numa sociedade em que a imposição pela integração e adaptação é limitante ao esclarecimento? Como se processa a formação e a educação do professor de arte na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP)? A EMBAP pode

atuar com resistência à alienação? A arte pode gerar uma consciência crítica? O ensino da arte é desvinculado da realidade? Os professores da EMBAP atribuem um caráter educativo à arte?

Os objetivos que pretendemos alcançar são:

1. Analisar os referenciais teóricos, políticos e educacionais que perpassam a formação do futuro professor de arte da EMBAP.
2. Investigar a função educativa que os professores da EMBAP atribuem à arte.

Os objetivos desta pesquisa são orientados pela seguinte hipótese:

A hipótese sugere que a arte tem um potencial educativo servindo para expressar as contradições sociais e ser um poderoso instrumento de luta contra a barbárie. Nesse sentido, a investigação pretende verificar se os professores creditam função educativa à arte na formação dos futuros educadores; isso possibilitaria o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de entender as contradições presentes na sociedade que interferem na formação emancipadora.

O método utilizado para a realização deste trabalho foi organizado da seguinte forma:

a – Sujeitos

Foram escolhidos para a realização deste estudo três professores da Escola de Música e Belas Artes do Paraná que lecionam as disciplinas de Estética e História da Arte, Antropologia Cultural e Prática de Ensino nos cursos Superior de Pintura, Licenciatura em Música e Licenciatura em Desenho. A Estética e História da Arte permite a análise dos “fatores subjetivos” e “objetivos” na percepção da obra de arte. A Prática de Ensino possibilita a análise documental da prática dos alunos perpassada pelos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso e a Antropologia Cultural permite compreender as diferenças existentes entre as manifestações artísticas dentro do contexto social.

A entrevista com os professores das matérias citadas permitiu obter informações necessárias ao objetivo da pesquisa que envolve a análise da formação que os professores da Escola de Música e Belas Artes do Paraná dão aos seus alunos, especificadamente no que tange aos referenciais teóricos,

políticos, sociais e educacionais. A escolha dos cursos deve-se ao fato da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, nos seus mais de cinquenta anos de funcionamento, formar tanto artistas quanto professores de música e de artes plásticas que atuarão nas escolas de ensino fundamental, médio e superior da rede de ensino.

b - Materiais e Procedimentos

As informações cotejadas para o desenvolvimento deste trabalho constam de um roteiro de entrevista semi-estruturada, pois a mesma permite maior flexibilidade, podendo se acrescentar ou reforçar perguntas de esclarecimento. Trabalhamos fontes documentais, por meio de análise interpretativa, na tentativa de extrair do material pesquisado subsídio que ancorasse a pesquisa. Foram analisados documentos como atas que permitiram o acesso ao quadro dos fundadores da instituição, diretoria, conselho técnico e administrativo, corpo docente de cada departamento e as disciplinas ministradas. Tivemos acesso, também, as grades curriculares dos cursos Superior em Pintura, Licenciatura em Desenho e Licenciatura em Música dos anos de 2000 – 2006. Os planos de curso analisados se restringiram as disciplinas de Antropologia Cultural nos anos de 1993/94 e 2000; Estética e História da Arte nos anos de 1993/94 e 2006/08 e Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) nos anos de 1993/94, 2000 e 2006/08. Nas entrevistas elencamos as seguintes questões:

1. Nome³.
2. Idade.
3. Sexo.
4. Formação Superior, local e data.
5. Pós- Graduação, local e data.
6. Outros cursos.
7. Tempo que trabalha como professor no ensino superior.

³ Os entrevistados serão identificados pelas três primeiras letras do alfabeto em ordem de concessão da entrevista. Dessa forma a entrevistada em primeiro lugar, será “A”, em segundo “B” e por último “C”.

8. Disciplina em que atua na EMBAP e o tempo em que a ministra.
9. Como você percebe a formação dos alunos de arte na EMBAP?
10. Como a sua disciplina contribui para essa formação?
11. Como você entende a relação entre educação, política e arte?
12. Como você percebe a questão da criatividade e sensibilidade na nossa sociedade? E como ela é vista na EMBAP?
13. Como você percebe a função da arte na sociedade atual?
14. O que você acha sobre o “engajamento na arte” e da “arte pela arte”?
15. Analise a relação entre educação e arte.
16. Como você percebe uma escola que forma artistas e professores?

O presente trabalho está estruturado em seis capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo apresenta uma investigação teórica sobre a relação entre cultura, educação e sociedade apontando as possibilidades de vincularmos um caráter educativo à arte e a construção da percepção estética. O segundo capítulo apresenta um histórico sobre a formação e a educação em arte no Brasil. O terceiro capítulo sobre a Escola de Música e Belas Artes do Paraná elucida a importância da escola no panorama histórico e cultural do Paraná. O quarto, quinto e sexto capítulos, por fim, trazem a análise das entrevistas realizadas com as professoras da escola.

1. Cultura e educação

“Aceitar a cultura como um todo já é retirar-lhe o fermento de sua própria verdade: a negação” (Adorno, 1998).

Referindo-se aos conhecimentos proporcionados por Freud, especificamente envolvendo a cultura e a sociedade, Adorno no texto “Educação após Auschwitz”, considerou de grande importância o texto de Freud: “O mal-estar na civilização”, posto que a civilização produz e reforça a anticivilização progressivamente. Benjamin (1994b) na tese “Sobre o conceito da história” radicaliza mais essa opinião ao afirmar que todo o monumento da cultura é também um monumento da barbárie. A barbárie, presente no início do processo civilizatório, continua latente e, em alguns casos, atuante na sociedade pois “o domínio totalitário não se impõe à humanidade de fora por obra de uns tantos desesperados nem é uma grande desgraça acidental na auto-estrada do progresso; o que ocorre, outrossim é que no âmago da nossa cultura amadurecem forças destrutivas” (Horkheimer e Adorno, 1978a, p. 196).

Horkheimer e Adorno (1978c), no texto “Cultura e civilização”, alertam para o fato de que a “cultura” sempre teve uma conotação de “cultura espiritual”, enquanto que “civilização” subentende um “progresso material” (p. 93). Argumentam que a civilização não se opõe à cultura designando apenas o aspecto material da vida, mas de uma forma mais ampla comportaria o “sentido de *humana civilitas*, de que nos fala Dante na *Monarquia*” (p. 93). Os autores explicam que, no sentido moderno, a palavra “civilização” surgiu pela primeira vez na Inglaterra associada à cultura palaciana feudal. Na Alemanha, o uso moderno do termo corresponde ao século XIX e relacionou-se, “por um lado, com o extraordinário aumento da população, da Revolução Industrial em diante, e com a concentração urbana resultante; e, por outro lado, com a desintegração da ordenação tradicional da sociedade, em consequência do racionalismo” (p. 94). A aversão à civilização estaria relacionada, segundo Horkheimer e Adorno (1978c), a um pessimismo histórico. Para os autores, Kant também manifesta uma aversão à civilização e ao caracterizar os conceitos de cultura e civilização como

interdependentes e contraditórios: “sabe que não pode existir uma sem a outra; que o desenvolvimento interior do homem e a sua configuração do mundo externo dependem um do outro, sendo uma ilusão querer criar um mundo de interioridade que não desse provas de sua existência atuando sobre a realidade exterior”. (Horkheimer e Adorno, 1978c, p. 96).

Atribuir uma separação entre cultura e civilização daria margem para a instalação da barbárie, seja ao valorizar a cultura em detrimento da civilização, ou ao contrário, valorar a civilização em prejuízo da cultura. Tanto uma como a outra apresentam aspectos contraditórios, pois a cultura pode produzir alienação, mas também pode ser um fator no qual se manifestam as resistências do indivíduo, consigo mesmo, pela sua libertação e a mesma civilização que permite a exploração e a alienação pode libertar o homem segundo Adorno (1978c, p. 99) quando não existir mais fome sobre a terra.

Adorno (1971) não defende uma formação clássica, pois essa já contém ideologia⁴, mas sustenta que a mesma é importante para se pensar no quanto de regressivo a formação se converteu, pois a pseudoformação é a forma dominante de consciência atualmente. Sua origem remonta ao início da sociedade burguesa, na qual a formação estava associada a uma idéia de liberdade. Na sociedade contemporânea a cultura é transformada em ideologia da “integração”. Mas se a cultura é integração, como “integración es una ideologia, es también, como ideologia, desmoronable” (1971, p. 243). A cultura apresenta um duplo caráter, que ora remete à adaptação e conformação ao existente, ora à liberdade do sujeito. É no antagonismo dessas duas possibilidades que vislumbramos seu caráter emancipatório pois “la cultura carece de toda otra posibilidad de sobrevivir fuera de la autorreflexión crítica sobre la seudocultura, en la que se ha convertido necesariamente” (1971, p. 267).

⁴ Segundo Horkheimer e Adorno (1978a) a função do conceito de ideologia foi se modificando historicamente e transformado de um meio de conhecimento em um meio de controle do conhecimento. Para Adorno (1998a) “ideologia”, na sociedade contemporânea, significa “sociedade enquanto aparência” (p. 21). Horkheimer e Adorno (1978a) advertem que como realidade e ideologia “correm uma para a outra...” bastaria do espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum” (p. 203). Mas esse esforço, segundo os autores, parece ser o mais custoso de todos.

A formação cultural dos indivíduos considerada, por Adorno (2000c), a antítese da barbárie, deve ser um dos objetivos principais da educação, por mais restrito que seja seu alcance, e que a crítica aponte a escola como lugar de reprodução dos interesses da dominação. Nesse aspecto, Adorno (2000c) é enfático quando argumenta que “o *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientize disto”. (p. 117).

Em relação à barbárie, Adorno (2000a) argumenta:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribuiu para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (p. 155).

Para Adorno, além de fatores subjetivos estarem vinculados à barbárie, fatores objetivos que ele designa como “falência da cultura” também interferem na educação humana, pois “a cultura que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa” (2000a, p. 164). Não nega que elementos da barbárie estejam presentes na escola e no próprio conceito de educação e esclarece baseado em Freud, que os fracassos experimentados pelo indivíduo frente à cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas que fazem parte dessa cultura. Explica que a desbarbarização é um processo não encontrado no louvor à moderação, e como todos não estamos imunes aos “traços de barbárie, tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção a desgraça” (2000a, p. 158). Na luta contra a barbárie, o momento de revolta do indivíduo é decisivo segundo Adorno, pois a passividade ao contemplar o horror e se omitir é também uma

forma de barbárie, nesse sentido, o esclarecimento e o despertar da vergonha contra a violência é decisivo.

Nos textos que tratam de educação e formação e segundo a citação de Adorno (2000b, p. 121) “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”, observamos a preocupação do autor em evitar que genocídios como Auschwitz⁵ se sucedam infinitamente na humanidade e para evitar tais acontecimentos, deveríamos nos voltar para o esclarecimento geral profundo, que propiciasse um clima intelectual, cultural e social que tornasse consciente os motivos que desencadearam tal horror. Ainda, conforme o autor, e seguindo os ensinamentos ditados pela psicologia, como o caráter forma-se na infância, precisamos nos voltar para a educação infantil, se quisermos evitar a barbárie. A educação pode, desde a infância, se voltar para a sensibilidade e diferenciação dos indivíduos e também para o desenvolvimento de técnicas, habilidades e competências.

Em relação ao talento: a educação, se for voltada para a emancipação, acabará com o fetiche do talento, e as escolas para os altamente dotados, escolas para os medianamente dotados e as escolas para os considerados desprovidos de talento, não terão sentido, pois isso já denota menoridade. Para Adorno (2000f):

o talento não é uma disposição natural, embora eventualmente tenhamos que conceder a existência de um resíduo natural – nesta questão não há que ser puritano - , mas que o talento tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade (p. 171 e 172).

Adorno (2000f) reflete que na literatura pedagógica não se encontra uma posição que centre a questão da educação em relação à emancipação e que no lugar da emancipação se encontraria uma espécie de ontologia da autoridade,

⁵ Adorno considerou Auschwitz o horror, assim, como o genocídio cometido durante a Primeira Guerra Mundial contra os armênios. A barbárie hoje, está presente nas guerras étnicas e religiosas, em várias partes do mundo, nas guerras realizadas por interesses políticos e no preconceito e discriminação a todas as minorias.

que seria contra os pressupostos da democracia. Essas questões, para ele, precisam ser explicitadas e criticadas. Argumenta que tanto em países capitalistas, como nos socialistas a educação não emancipadora se constitui num fenômeno continuista, embora no esclarecimento, amplamente discutido por Kant, e no próprio Marx, se encontrem muitos fatos que se opõem a esse tipo de educação. Para Adorno (2000f, p. 175 e 176), o problema da emancipação ultrapassa as fronteiras dos sistemas políticos e contraditoriamente ideologias tão diversas como o pragmatismo americano e a filosofia de Heidegger, na Alemanha, coincidam no mesmo ponto, a glorificação da heteronomia. Esse fato poderia ser creditado a teoria das ideologias, em que oposições intelectuais coincidem para manter ou defender o *status quo*.

Autoridade para Adorno (2000f): “é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social” (p. 176), e também se relaciona ao que podemos chamar de autoridade técnica, em que mediante aprimoramento, uma pessoa entenda mais de um assunto que outra.

No âmbito pedagógico, sem excluir o social e psicológico, o conceito de autoridade é totalmente pertinente, pois se relaciona ao processo de socialização da primeira infância. Contraditoriamente ao que se pensa, a emancipação não se vincula somente ao protesto. Pesquisa empírica efetuada por Else Frenkel-Brunswik, colega de Adorno, nos Estados Unidos indica o contrário, ou seja, crianças comportadas, se tornaram autônomas, revelando pensamentos próprios e crianças refratárias tornaram-se adultos que repetem os mesmos discursos. O desenvolvimento do indivíduo, tal como considerado por Freud, é explicado em Adorno (2000f):

as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas (p. 177).

Esse rompimento com a autoridade, que possibilita a emancipação do indivíduo, se torna possível no encontro com a autoridade. Na atualidade, na

esfera escolar, essa complexidade precisa ser pensada, para que o professor não assuma uma posição autoritária, que afastaria os alunos, não permitindo o encontro com a autoridade e a conseqüente superação, necessária para se conseguir a emancipação.

Adorno (2000f) adverte que a única concretização de que a emancipação se efetive é que as pessoas que se interessam por essa questão orientem seus esforços nesse sentido, para que a educação se volte para a contradição e resistência.

Mas a cultura atual se impõe sobre o indivíduo, ditando regras, impondo sempre novas necessidades de integração, adaptação⁶ e consumo; e a escola, como instituição social, não escapa impunemente ao seu domínio, sendo englobada pela indústria cultural, servindo aos seus interesses, ainda que possa ser palco de resistência e luta. Uma das possíveis formas de resistir à alienação imposta pela atual sociedade seria a busca da consciência pela auto-reflexão. Seguindo, ainda, o pensamento do autor, existem alguns problemas para conseguirmos a emancipação, pois a “organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia” (2000d, p. 143), exercendo pressão considerável sobre os indivíduos. Outro fator importante é que a emancipação, de uma certa forma, significa o mesmo que conscientização, racionalidade.

Mas o próprio autor reconhece que os conceitos de racionalidade e de consciência, aprendidos nas escolas, têm se mostrado estreitos e são limites à inteligência pois o que:

...caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde

⁶ A questão da educação para a emancipação, em Adorno, envolve a conscientização e racionalidade, mas a realidade impõe sempre um movimento de adaptação. Nesse sentido a educação para a emancipação envolve uma relação dialética, pois “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas...” (Adorno, 2000d, p. 143).

literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais (2000d, p. 151).

A formação cultural, que supostamente ficaria restrita às elites, no mundo administrado, ao ser transformada em mercadoria, produz uma ilusão de integração entre as classes sociais, e todos ficariam com a sensação de pertencer ao grupo dos “afortunados”. Na realidade, a indústria cultural nivela os indivíduos, orientando a pseudoformação. Para Adorno (1971):

No clima da pseudoformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, sobrevivem à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual responde de certo modo a sua definição. O fato de que seu nome tenha adquirido hoje as mesmas ressonâncias, antiquadas e arrogantes, de ‘formação popular’ não denota que este fenômeno desapareceu, e sim que o seu contraconceito, precisamente o de formação – único que lhe era legítimo – propriamente já não é atual, e neste último só participam, para sua afirmação ou não afirmação, indivíduos singulares que não tenham caído inteiramente neste crisol e grupos profissionalmente qualificados, que se celebram a si mesmos como elites. (p. 245).⁷

A cultura, nesse sentido, para Adorno (1971, p. 234), mostraria seu duplo caráter ao remeter à sociedade e ao fazer a mediação entre essa mesma cultura e a pseudoformação. A indústria cultural, esse amplo sistema ideológico integrado, que repercute a si mesma, continuamente pela mídia, difunde a pseudoformação dos indivíduos, pois “a unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular”. (Horkheimer e Adorno, 1985a, p.113 e 114). A falsa harmonia entre o particular e o universal é feita pela indústria cultural, que a todo o momento incute a idéia de integração, na qual assegura-se

⁷ A citação acima foi retirada da *Teoria de la seudocultura*, no original: En el clima de la pseudoformación, los contenidos objetivos, cosificados y con carácter de mercancía de cultural, sobreviven a costa de su contenido de verdad y de sus relaciones vivas con el sujeto vivo, lo cual responde en cierto modo a su definición. El que su nombre haya adquirido hoy las mismas resonancias, anticuadas y arrogantes, que ‘formación popular’ no denota que este fenómeno desaparezca, sino que su contraconcepto, precisamente el de formación – único en que era legible -, propriamente ya no es actual, y en este último sólo participan, aun para su dicha o desdicha, individuos singulares que no han caído enteramente en el crisol y grupos profesionalmente cualificados, que se celebran a sí mismos de muy buena gana como *élites*. (Adorno, 1971, p. 245).

aos indivíduos que eles “absolutamente não precisam ser diferentes do que são” (1985a, p. 136) tem como ideologia o mundo enquanto tal. (p. 138).

A Indústria Cultural não é uma indústria propriamente falando, é um sistema ideológico a serviço do grande capital, representado pelos setores econômicos e políticos atuantes na indústria de monopólios “dos setores mais poderosos da indústria: aço, petróleo, eletricidade, química” (1985a, p. 115). A dominação efetuada pelo setor econômico “atesta a unidade em formação da política” (p. 116), sendo que:

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. (...) Isso, porém não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual (1985a, p. 114).

A Indústria Cultural dessa forma propaga a pseudoformação pois a consciência individual é soterrada pela adesão cega ao coletivo. A “atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos” em vista de que os produtos culturais “paralisam essas capacidades” (1985a, p. 119). Horkheimer e Adorno (1985a) afirmam que “os produtos da indústria cultural podem ter certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertadamente” (p. 119) pois invadem o cotidiano das pessoas transformando arte em mercadoria. A própria cultura é desvirtuada pela indústria cultural pois:

O denominador comum “cultura” já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração. Só a subsunção industrializada e conseqüente é inteiramente adequada a esse conceito de cultura. Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único: ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia, essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação (1985a, p. 123).

Dessa forma, a indústria cultural serve à organização do mundo como tal e mantém as pessoas presas “em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido” (1985a, p. 125).

Mas, os autores do texto “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” ao analisarem a “cultura” que sucumbe ante o “domínio econômico”, não retratam apenas a regressão decorrente da administração dos bens culturais; reservam um papel importante ao “pensamento esclarecedor”. Se a nossa sociedade é contraditória, o pensamento que se refere a ela deve apresentar essa contradição, nesse sentido a educação e a formação para a emancipação, deve ser a educação da crítica, para a contradição que advém do pensamento esclarecedor.

1.1 Educação e formação

A educação é um campo dinâmico, dialético, de muitas contradições pois faz parte da cultura. Os problemas educacionais não podem ser resolvidos somente pedagogicamente pois eles vão além da escola, são determinados, também, pela sociedade. Uma prática pedagógica que privilegie a reflexão, que entenda que a escola pode trabalhar a percepção e a experiência relacionando dialeticamente o mundo subjetivo e o objetivo é uma necessidade premente.

Adorno (2000d) ao se referir à questão da aptidão à experiência argumenta:

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. (p. 150).

O que os indivíduos rejeitam, segundo Adorno (2000d), é o que a eles foi reiteradamente negado: a possibilidade de uma experiência autêntica no contato com o objeto, que o contato com as mercadorias da indústria cultural impossibilita. Sem esse “contato” autêntico não existe uma reflexão consciente.

Para Adorno (1971) a formação é considerada um sistema de forças que permanece em constante tensão e conflito, presumindo uma compreensão dialética do universo cultural, social e político, em que está inserida. Afirma que a crise que acomete a formação é profunda e coloca a premissa de uma teoria que desvele as condições sociais em que em que ela foi produzida. Atenta para a análise do conceito histórico de formação que estaria ligado ao projeto iluminista, que previa uma formação crítica e esclarecedora da realidade, um processo formativo que cultivava a razão emancipadora e a conseqüente transformação em pseudoformação que baseada na razão instrumental, limita ou torna incompleto o processo de formação.

Para Adorno (1971) aliada à pseudoformação se encontra o “ressentimento” do pseudoculto com fixação em processos psicóticos

inconscientes que, ao se manifestar, aparecem, por exemplo, como paranóia e ódio: “como você não leu?” “você não sabe?”.

Adorno (2000b) deposita suas esperanças na educação que permita uma amplitude de experiências com a cultura e que requer “uma auto-reflexão crítica”, capaz de contrapor-se à ausência de consciência, evitando que o indivíduo golpeie para os lados sem refletir a respeito de si mesmo.

Horkheimer e Adorno (1985a) argumentam que a indústria cultural faz o “controle da consciência individual” (p. 114) pois o telefone ainda permitia que as pessoas fizessem o papel de sujeitos mas o rádio transforma todos em ouvintes e os programas iguais, mesmo de emissoras diferentes, apresentam uma organização submetida ao controle vertical “de cima para baixo”. “No quadro da rádio oficial, porém, todo traço de espontaneidade no público é dirigido e absorvido, numa seleção profissional, por caçadores de talentos, competições diante do microfone e toda espécie de programas patrocinados” (p. 115).

A indústria cultural serve, também, para estabelecer a dependência dos indivíduos à sociedade, podendo afirmar-se como princípio educativo pois cumpre função favorável ao capital, reproduzindo a ideologia dominante e oferecendo produtos culturais como bens de consumo que têm caráter conformador. Mas a educação que se efetiva ante a indústria cultural não cumpre o que prometeu, se efetiva de forma limitada ensejando a pseudoformação. Entende-se pseudoformação como dominação ideológica, controlada pela indústria cultural ao impor necessidades para serem consumidas, promovendo a adaptação dos indivíduos e ameaçando a formação sob a égide do capital. Dessa forma, o conhecimento, na sociedade capitalista contemporânea, foi reduzido ao domínio exclusivo da ciência e a pedagogia submetida a uma metodologia quantificadora, aos fatos, desvinculando-a da história. Conforme Horkheimer e Adorno (1985c) “na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida” (p. 38). Esse posicionamento serviu as hegemonias ideológicas dominantes e ao clarificar as relações entre poder e cultura, os teóricos fornecem uma base sólida para o entendimento de

como as ideologias dominantes são constituídas e mediadas por meio de formações culturais específicas.

Em “A filosofia e os professores”, Adorno (2000e) faz constatações sobre a prova de filosofia para o concurso de docente nas escolas superiores de Hessen, na Alemanha: “o que constato há onze anos nessas provas deixa-me apreensivo em relação a sua finalidade, no que diz respeito a uma incompreensão de seu sentido” (p. 51). Em síntese, a prova, além das questões específicas em filosofia, procurava avaliar se os candidatos conseguiam articular os conceitos fundamentais do filósofo estudado e se compreendiam a transformação histórica dos mesmos. As respostas estereotipadas, muitas vezes decoradas, discursos ideológicos desprovidos de articulação, revelam para Adorno que foi rompido o nexo entre o objeto e a reflexão, levando a concluir pela ausência de formação cultural imprescindível a quem pretende ser um formador. A formação cultural, para Adorno (2000e), independe da frequência a cursos de cultura geral, só podendo ser adquirida mediante interesse e esforço espontâneo. Argumenta o autor que, na época, a pressão econômica não era tão insuportável, a ponto de “impedir a consciência de si e a auto-reflexão do objeto: é muito mais o sentimento de impotência social, de dependência em geral, que impede a cristalização da autodeterminação, do que a necessidade material nos termos de antigamente” (2000e, p. 72). A prova de filosofia, para Adorno, evidenciou o fracasso não apenas dos candidatos, mas da formação em geral e o que parece a princípio um texto pessimista revela, após leitura criteriosa, uma obstinada busca pela formação cultural e a denúncia daquilo em que ela se converteu.

1.2 Caráter educativo da arte

Por que a arte está se tornando algo cada vez mais vago e indefinido para as pessoas? Por que o ensino da arte se mostra tão difícil? De que forma a teoria crítica pode contribuir para o entendimento do caráter educativo da arte?

Com certeza a resposta a essas questões não é simples pois a crise na arte envolve também vários fatores, dentre os quais encontra-se a anemia teórica. A crítica de arte, na qual os amantes da arte encontram algum apoio para seu julgamento, tornou-se mais contraditória, desde a década de 1870, quando os críticos riram do Impressionismo, que se tornou bem sucedido⁸. A contradição aparece em duas vias: se excluíssemos do campo da arte tudo o que os críticos da arte negam o direito de pertencer a ela não sobraria arte nenhuma. Ao mesmo tempo, existe uma indefinição teórica que aparece na pouca produção na área. Nesses termos, se a moldura teórica da arte não é clara, ou se os objetivos da arte não estão claros para os professores, e não se sabe onde se quer que os alunos cheguem, torna-se difícil ensinar.

Mas o que é arte?

Não existe uma resposta fácil para essa pergunta pois uma definição objetiva da arte não existe; as existentes resumem-se a definições subjetivas. (Tolstoi, 2002, p. 65). Para Tolstoi a “arte é a atividade humana que consiste em um homem conscientemente transmitir a outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que ele vivenciou, e esses outros serem contagiados por esses sentimentos, experimentando-os também” (2002, p. 76). Para o autor o que define a arte baseia-se numa teoria da arte como expressão, ou seja, o artista transmite sentimentos e emoções e os espectadores são “contaminados” por essa emoção, pela forma significativa.

Para Adorno (1970), a definição do que é arte se dá na relação do que ela foi, se legitima no que se tornou, aberta ao que pretende ser e ao que pode talvez

⁸Segundo Gombrich (1985), alguns artistas como, Claude Monet e Edouard Manet, tendo dificuldades em conseguir que suas telas “não-ortodoxas” fossem aceitas pelos Salões, resolveram reunir-se em 1874 e organizar uma exposição no estúdio de um fotógrafo amigo. A exposição continha uma tela “Impressão: Nascer do Sol”, “um dos críticos achou esse título particularmente ridículo e referiu-se a todo o grupo de artistas como “os impressionistas” (...)” O rótulo pegou. A sua intenção zombeteira depressa foi esquecida...”(p. 410).

se tornar. Muitas das obras, “representações culturais, metamorfoseiam-se em arte ao longo da história, quando o não tinham sido; e muitas obras de arte deixaram de o ser” (p. 13). A constelação dos momentos que se transformam historicamente é que define o que uma obra de arte significa para uma determinada época mas não são suficientes para que um conceito universal de arte seja formulado. Adorno (1970) atribui, dessa forma, a interpretação da obra à lei do movimento, a arte determina-se, em relação ao que não é, na negação de sua origem.

Em relação às mudanças ocorridas advindas das relações de produção, Benjamin (1994a) analisa que as mudanças no campo educacional e cultural se processam mais lentamente que as de âmbito socioeconômicas e, nesse sentido, as análises de Marx sobre o capitalismo se fazem sentir em relação às áreas culturais, meio século depois.

Segundo Benjamin (1994a), as obras de arte sempre foram passíveis de reprodução, desde os gregos que reproduziam seus bronzes, moedas e cerâmicas, passando pela Idade Média que viu serem reproduzidas suas xilogravuras (gravura em madeira) e água-forte (gravura em metal), até o início do século XIX, com a litografia (gravura em pedra calcária ou placa de metal). No século XX, as técnicas de reprodução são novas e se modernizam num ritmo cada vez mais acelerado, e as reproduções que antes eram feitas pelo artesão, agora são realizadas pela máquina. Para Benjamin (1994a) “mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra” (p. 167) e ao multiplicar “as cópias”, elas transformam o evento produzido apenas uma vez, num fenômeno de massas. Para ele, o valor de autenticidade da obra de arte ainda é reconhecido no culto ao belo, que surgiu na Renascença, sofreu alguns abalos no Romantismo, quando os artistas sentiram-se ameaçados pela fotografia, elegem a “arte pela arte”, que se revelou uma teologia da arte negativa, pois se terminava por conceber sob a “forma de uma arte *pura*, que não rejeita apenas toda função social, mas também qualquer determinação objetiva” (p. 171). Para Benjamin (1994a), a emancipação da arte, na época das técnicas de reprodução,

subverte o critério de autenticidade, que não se funda mais no ritual, mas na política.

As obras de arte não participam do “tudo está bem e deve continuar assim”, participam do esclarecimento, são respostas à realidade desumana, pois “incorporam algo como liberdade no seio da não liberdade” (Adorno, 2001, p. 12), comunicando, na forma de denúncia e protesto, como nas obras *Guernica*, *A Crucificação Branca*⁹, as contradições da realidade social política. A arte, para Adorno (1970, p. 89), precisa da filosofia para a interpretar, pois é indizível, e a filosofia necessita da arte para dizer, o que somente pela arte pode ser dito.

Vimos dessa forma, que Adorno (1970) vincula educação, arte e filosofia. A obra de arte como expressão social traduz a visão adorniana da função da filosofia, da arte e da educação, no contexto do esclarecimento: uma visão de que a filosofia é uma reflexão crítica sobre a realidade; a arte é a forma como aparecem as manifestações sociais de inconformismo com a contradição social e política; a educação é instrumento de luta do indivíduo contra a barbárie.

Em relação à necessidade da arte, Adorno (1970) adverte que com a organização progressiva de todos os domínios culturais, pela indústria cultural, cresce o apetite de assinalar à arte, o seu lugar na sociedade. Esse acontecimento mostra o fato de que se a arte renunciar a ser conhecimento e se conformar em ser *fait social*, a mesma acaba sendo aceita pela sociedade. Não devemos argumentar sobre a necessidade da arte, pois isso reflete o pensamento reificado pela cultura atual, no qual o princípio da troca está implícito. Para Adorno (1970), “a emergência de toda a obra de arte autêntica contradiz o pronunciamento, segundo o qual ela não poderia mais aparecer” (p. 281). A arte que não se deixa dominar pela ideologia positivista é possível.

Para Adorno (1970) :

⁹ Na obra *Guernica*, Picasso retrata os horrores derivados da invasão da cidade espanhola, pelos alemães e, na obra *Crucificação Branca*, Chagall denunciou a “Noite de Cristal”, na qual o povo judeu é retratado a mercê de violento *pogrom*. Adorno (2000h) adverte que a elaboração do passado requer esclarecimento pois o “gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça” (p. 29). Atenta que a falta de domínio do passado e a disposição de negar ou minimizar o que ocorreu se comprova, também, com as expressões como “noite de cristal”, usadas para atenuar o genocídio em 1938.

a arte autônoma não esteve completamente isenta do insulto autoritário da indústria cultural. A sua autonomia é um ter-estado-em-devir, que constitui o seu conceito, mas não *a priori*. Nas obras mais autênticas, a autoridade, que outrora deviam exercer sobre as *gentes* as obras culturais, tornou-se uma lei formal imanente. A idéia de liberdade, intimamente ligada à autonomia estética, formou-se na dominação que a generalizava. Também as obras de arte. Quanto mais livres se tornaram dos fins exteriores, tanto mais perfeitamente se definiram enquanto organizadas, por sua vez, na dominação (p. 29).

Mas o próprio autor reconhece que a arte ao voltar uma face para a sociedade pode testemunhar o que o véu oculta.

Adorno (1970) acredita que a arte pode denunciar as contradições da realidade social e política, pois, “por vezes, forças produtivas esteticamente libertadas representam a libertação real, que é impedida pelas relações de produção. Obras de arte organizadas pelo sujeito podem realizar *tant bien que mal* o que a sociedade organizada sem sujeito não permite” (p. 46).

A força social das obras de arte se manifesta, também, no fato de que elas podem anunciar uma realidade diferente daquela que é objeto de seu protesto – “a arte é a antítese social da sociedade” (Adorno, 1970, p. 19) ... “as lutas sociais, as relações de classe imprimem-se na estrutura das obras de arte”... e “os artistas, ao trazerem-nas à linguagem pela síntese da obra, assumem a sua função social” (Adorno, 1970, p. 260). Percebe-se que, para Adorno, a arte se relaciona com a sociedade não ao afirmá-la, mas quando a nega em seu conteúdo social. Na negação é afirmado seu conteúdo contraditório.

A obra de arte possui também uma função mimética e, ao mesmo tempo, anunciadora do futuro. Para Adorno (1970) “a arte promete o que não é e anuncia objetivamente, se bem que de um modo hesitante, a pretensão de que, por ela aparecer, também deve ser possível” (p. 100).

Marcuse (1977) entende a mimese como tendo uma função crítica e transformadora. “A denúncia não se esgota a si mesma no reconhecimento do mal; a arte é também a promessa da libertação” (p. 54). Tanto Adorno como Marcuse reconhecem o potencial crítico e transformador da arte autônoma, de denúncia da sociedade e promessa da libertação.

Em relação à produção de imagens, Hadjinicolaou (1978) elabora uma tese em que afirma que qualquer imagem, independentemente da sua “qualidade” é

uma obra “ideológica”.¹⁰ Para Hadjinicolaou (1978) “a ideologia da imagem é uma ideologia propriamente “imagética” e não política ou literária, um tipo de ideologia que não existe, como tal, senão sob a forma das duas dimensões da imagem, mantendo relações específicas com os outros tipos de ideologias (literária, política, filosófica etc)” (p. 29). Para o autor existem três obstáculos que dificultam o acesso a uma definição do objeto da ciência da história da arte e, portanto, a um conhecimento científico da produção de imagens e da sua história. Esses três obstáculos, segundo o autor, representam a ideologia burguesa da arte.

O primeiro obstáculo, segundo o autor, é a concepção da história da arte como história dos artistas. Para o autor, essa concepção centrada na relação “artista-obra” oculta a relação entre imagem e ideologia e entrava o seu conhecimento.

O segundo obstáculo é a concepção da história da arte como parte da história geral das civilizações. Para Hadjinicolaou (1978) “esta concepção, que se apóia na pretensa relação “arte-espírito geral” de uma sociedade, de uma civilização, de uma época, desconhece a existência da relação entre a arte e as ideologias globais das classes” (p. 30).

O terceiro obstáculo é a concepção da história da arte como história das obras de arte. Para o autor, esta concepção, ao isolar a arte, nega a existência da relação arte-ideologia-luta ideológica de classes.

A tese de Hadjinicolaou (1978) é que a “luta de classes se trava efetivamente na “arte” no domínio das imagens, e que essa “luta” se trava através da simples existência dos estilos e, algumas vezes mesmo, através da “luta” entre os estilos (p. 100).¹¹ Para o autor o estilo equivale ao que ele denomina “ideologia imagética” e as “imagens” são, na maioria das vezes, produtos nos quais “se reconhecem” sobretudo as classes dominantes.

¹⁰ Para Hadjinicolaou (1978) “a ideologia consiste num conjunto relativamente coerente de representações, valores e crenças: tal como os homens participam numa atividade econômica e política, participam também em atividades religiosas, morais, estéticas e filosóficas” (p. 22).

¹¹ Hadjinicolaou (1978) define estilo “como uma combinação sempre específica de elementos formais e temáticos da imagem, combinação que é uma das formas particulares da ideologia global de uma classe social” (p. 100).

Marcuse na obra *A Dimensão Estética* (1977) critica a teoria marxista que considera que a arte representa os interesses de uma determinada classe social, adotando nesse contexto um potencial e uma função política. Para Marcuse, a arte em relação à sua forma estética é autônoma, “contém o imperativo categórico: ‘as coisas têm de mudar’ (p. 25)” perante as condições sociais existentes, tendo o potencial político intrínseco à própria forma estética, contestando a sociedade e a transcendendo, adquirindo um caráter revolucionário. Adorno (1970) considera contraditória a autonomia da arte na sociedade capitalista contemporânea pois “os antagonismos da sociedade permanecem contidos na arte” (p. 192) e “toda obra é um sistema de contradição” (p. 209), sendo que “a arte é mediatizada pela totalidade social; isso significa: pela estrutura social dominante do momento”, (p. 237). A arte é a negação do real imposto pela sociedade de massas, é contraditória como a própria sociedade mas contém um elemento utópico que a transcende. Marcuse (1977) acredita que a função crítica da arte, que contribui para a sua libertação, está na forma estética¹². Desse modo uma obra é autêntica, não pelo seu conteúdo social, nem pela “pureza” de sua forma, “mas pelo conteúdo tornado forma” (p. 21). Adorno (1970) tem o mesmo ponto de vista que Marcuse em relação à forma e conteúdo estético, pois “tudo o que aparece na obra de arte é virtualmente conteúdo tal como forma, ao passo que essa permanece, no entanto, o meio de definição do que aparece e o conteúdo permanece o que define a si mesmo” (p. 167). Parafraseando Marcuse (1977) a obra de arte re-presenta e denuncia a realidade, “não encobre o que existe – revela-o” (p. 63).

Em nenhum momento da história se faz tão necessário uma arte que se destaque pela qualidade de articulação política, pois conforme Adorno (1991) “a deformação da política verdadeira aqui e hoje, o enrijecimento das relações que

¹² A forma estética é definida por Marcuse (1977) “como o resultado da transformação de um dado conteúdo (fato atual ou histórico, pessoal ou social) num todo independente: um poema, peça, romance etc. A obra é assim ‘extraída’ do processo constante da realidade e assume um significado e uma verdade autônoma” (p. 21). Para Adorno (1970) o conceito de forma é limitado pois acontece de não se tomar em conta todas as dimensões da forma de uma obra artística. Por exemplo: na pintura se atribuir importância à função formadora da cor, em detrimento da superfície e espaço. “A forma estética é a organização objetiva de tudo o que, no interior de uma obra de arte, aparece como linguagem coerente” (p. 165).

não se dispõem a degelar em parte alguma, obriga o espírito a tomar um rumo em que ele não precise se acanalhar” (p. 70).

Se essa articulação da arte com a política e a sociedade vai interferir na sua autonomia, é um risco que se corre, pois segundo Adorno (1970) “se diminui a sua autonomia, entrega-se ao mecanismo da sociedade existente; se permanece estritamente para si, nem por isso deixa de se integrar como campo inocente entre outros” (p. 266).

Paul Klee desenhou uma aquarela denominada *Angelus Novus*, o anjo da história. O anjo, de olhar enigmático, força a consciência a perguntar se a construção histórica, carrega a própria ruína ou a esperança. Mas Adorno (1991) explica que Benjamin dizia: “o anjo que não traz, mas toma” (p. 71).

A arte de Klee, Picasso, Chagall e tantos outros não citados são uma forma de resistência à instrumentalização da cultura no mundo atual. As obras de arte segundo Adorno (1970) possuem a sua autoridade por obrigarem à reflexão, dessa forma “toda a teoria da arte deve ao mesmo tempo ser crítica da arte” (p. 101).

Adorno (1970) argumenta que:

é impossível explicar a broncos o que é a arte; não poderiam introduzir na sua experiência viva a compreensão intelectual” (...) “Quem é totalmente privado de “ouvido musical”, quem não compreende a “linguagem da música” (...) “a diferença entre o que ele ouve e o que ouve o iniciado circunscreve o caráter enigmático” (p. 141).

Compreender a arte ou uma obra artística não é uma tarefa simples, pois conforme Adorno (1970):

o conhecimento especializado é ao mesmo tempo compreensão adequada da arte e incompreensão obtusa do enigma” (p. 142) ou “a experiência das obras de arte é constantemente ameaçada pelo caráter enigmático” (...) “se esta pensa ter percebido totalmente a coisa, o enigma abre novamente os olhos (p. 146).

A fruição da obra de arte, tanto da arte passada, como da arte atual é algo que pode ser proporcionado pela escola. Benjamin (1994a) argumenta que a reprodutibilidade técnica da obra modifica a relação da massa com a arte. “Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin” (p.

187). Isso evidencia, segundo o autor, que “quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica.” (...) “Desfruta-se o que é convencional, sem criticá-lo; critica-se o que é novo, sem desfrutá-lo” (p. 187 e 188). A arte da atualidade é um testemunho da nossa cultura, um testemunho de suas qualidades positivas e também das suas limitações. As pessoas tendem a se aproximar da arte moderna e contemporânea com a mente fechada, Adorno (1970, p. 48) esclarece que se deve ao rancor esse fechamento, esse é um fato que pode ser associado também à falta de esclarecimento estético. O tratamento selvagem que a arte expressionista recebeu na Rússia e na Alemanha de Hitler, que a considerou socialmente e politicamente indesejável, deve-se a mentes reacionárias que consideraram a arte perigosa. É conhecida a história contada por Adorno (1998a) em “Crítica Cultural e Sociedade”, sobre o porta-voz da Câmara de Cultura do Reich de Hitler “quando ouço falar em cultura, destravo o meu revólver” (p. 16).

Em relação ao estilo, Horkheimer e Adorno (1985a) confirmam que em que toda obra de arte o estilo é uma promessa e os “grandes artistas jamais foram aqueles que encarnaram o estilo da maneira mais íntegra e mais perfeita, mas aqueles que acolheram o estilo em sua obra como uma atitude dura contra a expressão caótica do sofrimento, como verdade negativa” (p. 122). Adorno (1991) conta que Picasso, por ocasião da visita de um comandante alemão, ao ser indagado em frente à obra *Guernica*, “o senhor fez isso?, respondeu: não, o senhor fez.” Esse fato revela além do óbvio que “o excesso de sofrimento real não permite esquecimento (...) e “requer também a permanência da arte que proíbe” (p. 64).

A obra de arte é composta por elementos objetivos e subjetivos como a “empatia”. Foi Theodor Fechner, em 1867, o primeiro a se referir à energia que o espectador “imprime” na obra de arte, mas empatia não é só a projeção de sentimentos ou emoções na obra, ela é segundo Read (2001):

um modo da percepção estética em que o espectador descobre elementos de sentimento na obra de arte e identifica seus próprios sentimentos com esses elementos ... podendo então contemplar essas qualidades em uma forma objetiva ou concreta: não mais como sentimentos subjetivos vagamente apreendidos, mas como massas e cores definidas. (p. 27)

Essa percepção estética pode ser construída na escola pela crítica efetuada à indústria cultural e a anestesia dos sentidos, provocada por ela, pois se as subjetividades são construídas com influência da indústria cultural, significa que também podem ser “desconstruídas” e resignificadas a partir da resistência e da intervenção crítica dos educadores. Para a construção da percepção estética¹³ é necessária uma disposição do indivíduo, uma sensibilidade para a arte.

Se aprendermos a organizar nossas experiências por meio dos sentimentos estéticos, então, obviamente a educação poderia ser direcionada para o fortalecimento desses sentimentos. Platão, segundo Read (2001, p. 67), propôs algo simples e explícito, que a graça do movimento e a harmonia da vida são determinados pelo sentimento estético, pelo reconhecimento do ritmo e da harmonia. O ritmo e a harmonia são qualidades que fazem parte da pintura, escultura, arquitetura, teatro, dança. Podemos atribuir uma importância à educação que incentiva o senso de ritmo e harmonia, como a educação musical.

Para Read (2001) a arte deveria ser a base fundamental da educação:

pois nenhuma outra disciplina é capaz de dar à criança não apenas uma consciência de que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento, são correlatos e unificados, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um padrão de comportamento em harmonia com a natureza (p. 76).

Esse hábito de apreensão artística faz parte da educação pela arte.

Talvez, uma das tarefas primordiais dos professores de arte seja abrir os olhos dos alunos e motivar sua sensibilidade, para que eles possam ver, apreciar, criticar e construir. Para ser verdade, essa afirmativa necessita de uma teoria e filosofia da arte que permita que a arte seja ensinada.

O caminho para uma apreciação autêntica da arte passa pela educação. Somente educando as pessoas para a apreciação estética é que se impede a

¹³ A percepção estética envolve um estado de preparação ou predisposição do indivíduo, o que se denomina “disposição”. Estar disposto facilita o ato de perceber e possibilita a sua realização. Segundo Abbagnano (2003) a disposição, é um processo seletivo que determina preferências, prioridades, diferenças qualitativas ou quantitativas naquilo que se percebe; não é diferente do próprio processo perceptivo, nem é inato ou prefixado, mas um esquema variável aprendido ou construído” (p. 755).

monopolização da arte por uma minoria privilegiada que faz questão de manter essa qualidade. Para Hauser (2003): “as condições prévias para o abrandamento do monopólio cultural são, sobretudo, econômicas e sociais. Não podemos fazer outra coisa senão lutar pela criação dessas pré-condições” (p. 992).

1.2.1 A elaboração do olhar

A partir da década de 1980, no Brasil, foi criada e difundida, por Ana Mae Barbosa (1994), a Metodologia Triangular: hoje a autora prefere a denominação Proposta Triangular, uma abordagem que inter-relaciona a produção artística, a leitura da imagem e a contextualização histórica. Surgiram as leituras de imagens baseadas em obras de arte, e problematizar essa prática amplamente difundida se torna necessário pois muitas vezes não se tem claro o que está implicado nessa dimensão do conhecimento da arte.

Compreender uma obra de arte é algo problemático, pois quanto mais se compreende sua dimensão constituinte mais ela revela sua dimensão enigmática. “Só compreenderia a música quem a ouvisse com a mesma estranheza de alguém que nada soubesse acerca dela e com a mesma familiaridade com que Siegfried escutava a linguagem das aves” (Adorno, 1970, p. 142).

A compreensão não elimina o caráter enigmático da obra, pois nunca se aprende tudo acerca da arte, existindo sempre novas coisas a descobrir. As grandes obras de arte parecem ter um aspecto diferente cada vez que nos colocamos diante delas e, talvez, para nos deleitarmos com as mesmas tenhamos que ter um espírito fresco, pronto a captar indícios sugestivos¹⁴ e as nuances próprias de cada obra.

Ver significa conhecer, perceber, pela visão. Mas ver é também uma construção estética, segundo Ferraz e Fusari (2001, p. 78): “é um exercício de construção perceptiva na qual os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados”.

O exercício de ver, olhar, ler, compreender e pensar criticamente uma obra de arte pode ser desenvolvido na escola e complementado no museu. O aluno que trabalha com a reprodução da imagem na sala de aula reconhece o original

¹⁴ Ginzburg (1989) em “Mitos, Emblemas, Sinais” apresenta um novo modelo epistemológico, que constitui a micro-análise e privilegia a intuição. Para o autor, o novo método investigatório, aparece na pintura, com Giovanni Morelli que ao examinar, numa obra, detalhes negligenciáveis por peritos, como o formato das orelhas e dos dedos, distinguia os quadros verdadeiros dos falsos e atribuía a verdadeira autoria das obras nos museus.

no museu atribuindo um novo significado ao original e à reprodução. Mas, tão importante quanto à leitura das obras de Chagall, Klee, Picasso e Portinari, que entusiasma os alunos, se torna necessária uma seleção prévia dos conteúdos em vista da enxurrada de imagens usadas pelos grandes meios de comunicação de massa. As imagens e o olhar que incide sobre as mesmas não são neutros, e em sua construção interferem inúmeros fatores, objetivos e subjetivos, dentre eles a ideologia, passado, desejos, conformação cultural, de quem criou e de quem aprecia a imagem. Adorno (1995b) explica que: “evidentemente, nas opiniões e atitudes subjetivas, manifestam-se também indiretamente objetividades sociais” (p. 146). Essa questão é pertinente pois as imagens, além de trazerem consigo a história de quem as criou, invadem o cotidiano dos indivíduos, cabendo então ao professor decidir o repertório que mereça a apreciação de seus alunos. O aluno que experimenta o contato com a reprodução em sala interfere diretamente nessa obra, quer pela manipulação, quer pela reconstrução, apropria-se dessa obra, dando-lhe nova significação. Esse momento tem vários desdobramentos que incluem as diferenças entre o “original” e a “reprodução”. O contato direto, no museu, com a obra já vista e estudada em sala propicia o “reconhecimento” da obra, que acaba sempre surpreendendo o aluno, quer pelo seu tamanho, muito menor ou maior que a reprodução, quer pela cor, quer pela riqueza da qualidade do original.

No museu, com exceção dos novos museus¹⁵, é exigida uma atitude de respeito, as obras não podem, em sua maioria, ser tocadas, estão distantes. Talvez, esse distanciamento seja necessário para realmente se “ver” a obra com outros olhos. Quando se expõe o aluno ao contato com obras de arte no original, essas desafiam seu poder de observação e oferecem conhecimento que os habilita para a criação. Alunos que olham, observam, compreendem e pensam criticamente arte na escola e depois nas galerias e museus – existe a questão do alto custo do transporte da escola para o museu, horário escolar, e outros, que

¹⁵ No contexto da arte contemporânea ampla variedade de conquistas tecnológicas são acionadas na realização da obra que incorpora os sentidos corporais como visão, audição, tato e gustação. O não tocar é substituído pelo tocar, aproximar, cheirar, que provocam uma relação de fruição ou repulsa no espectador. Nesse sentido, se torna necessário um repensar sobre o relacionamento entre os indivíduos e essa nova tecnologia da sociedade, empregada, cada vez mais, na arte.

impedem, proíbem, impossibilitam – estão engajados em uma forma de pesquisa artística que exerce um papel considerável na arte-educação.

O trabalho de elaboração e construção do olhar, na escola e depois no museu é exemplificado por Anamelia Bueno Buoro, com a obra *O Olhar em construção – uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*, publicado em 1998, fruto de sua dissertação de mestrado na PUC-SP. Para a autora a necessidade do olhar ser construído, se passa dentro de um contexto em que a escola desempenha um papel de mediação na qual o aluno constrói uma trajetória que se efetiva na visita ao museu. Segundo a autora a visita ao museu não encerra a questão da construção do olhar, ou seja o trabalho feito em sala de aula e depois no museu precisa ser reconstruído, precisa de uma avaliação e os alunos dramatizaram cenas tentando reproduzir um dos trabalhos de Portinari e “cada cena montada foi discutida com a classe toda, de tal forma que estabeleceram relações entre o conhecimento adquirido por meio da obra do artista e a realidade brasileira que eles conheciam. Só depois é que propusemos um trabalho plástico sobre uma cena ou personagem que mais houvesse marcado cada aluno” (p. 109).

A mediação consciente e competente da professora que percebeu que o trabalho de releitura da obra, feito na escola e complementado no museu, precisava ser sedimentado demonstra a importância de concretizar, objetivar o que foi visto, o que foi sentido.

A escolha das obras de Portinari para serem estudadas exemplifica o papel político do professor como um mediador estético entre formas, cores, texturas, e a consciência da realidade dos conteúdos das obras. Os alunos de Anamélia Buoro reconheceram as obras dos artistas que trabalharam em sala mas “a produção do olhar (ver, observar, sentir, fazer, expressar) só ganhou seu acabamento quando, com Portinari, os alunos puderam se ver” (Batista, 2002, p. 135). Ou seja, a realidade social e política das obras de Portinari, dos inúmeros *Retirantes* e *Lavradores*, foram percebidas e sentidas pela reflexão estética.

A percepção estética trabalhada pela professora em sala de aula que propiciou aos alunos o “ver, observar, sentir, fazer e expressar” levou-os a perceber o mundo a sua volta com outra significação.

Em relação ao desenvolvimento da percepção visual, Gombrich, numa entrevista concedida à Ana Mae Barbosa (2002, p. 31), expressa que não existe um atalho para o desenvolvimento dessa percepção, que compromete estudo e algum tempo. Sintetiza seu pensamento com a história de Euclides e Ptolomeu, rei do Egito que gostaria que seu filho aprendesse rapidamente álgebra e geometria, desejo este respondido por Euclides: “Não há um caminho real para a geometria”.

Adorno (1970, p. 213) afirmava que quem não possui um órgão para a pintura é estranho para a obra de arte. Olhar um quadro com olhos de estranheza e de novidade é algo muito mais difícil mas compensador pois é incalculável o que se pode trazer de volta.

1.2.2 Educação no Museu

A produção oficial, pelo Estado, de dados estatísticos no Brasil, é fruto de processo de legitimação de um campo de conhecimento relacionado com o poder e aponta questões interessantes com relação aos interesses que, em dado momento, promovem a inclusão ou não, de determinado setor como objeto de estudo. Os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontam para a raridade de espaços culturais em nosso país. Apenas 16% dos municípios brasileiros possuem museus e é dentro dessa realidade que efetuaremos nossa análise. Esses números que indicam a escassez de investimentos culturais e a própria noção glamourosa de museu como espaço educativo precisam ser analisados.

Barbosa (2005, p. 102 e 103) relata que uma pesquisa efetuada por Elliot Eisner e Stephen Dobbs, encomendada pelo Instituto Getty, nos Estados Unidos, sobre a importância da educação nos museus estava restrita somente ao papel. Na realidade, os educadores eram pouco considerados, sem plano de carreira, não participavam das decisões restritas aos curadores e aos interesses de *marketing*. Essa problemática impulsionou os arte-educadores a exigirem mudanças nas políticas de educação nos museus.

No Brasil, iniciativas para tornar o museu mais acessível ao público podem tornar este espaço mais democrático. Não podemos confundir com o número considerável de visitantes em exposições divulgadas continuamente pela mídia, como a comemorativa aos 500 anos do descobrimento do Brasil, que servem para inflar estatísticas sobre o público que frequenta os museus. Esses visitantes olham rapidamente para as obras e geralmente, catálogo na mão, buscam o número do quadro ou a etiqueta que identifica o autor e o nome da obra para logo seguir em frente. Agindo assim, não olhando para a obra, checando o “folder”, produzem “uma espécie de curto-circuito mental que nada tem a ver com a fruição de um quadro” (Gombrich, 1985, p. 18). O autor adverte para o perigo que os rótulos e estereótipos que envolvem o semiconhecimento e o esnobismo em arte provocam. Ao ouvirem falar que Rembrandt era famoso por seu *chiaroscuro* – que em italiano é o termo técnico para designar o jogo de luz e sombra – o visitante ao

ver um Rembrandt murmura “maravilhoso *chiaroscuro*”, e passa ao quadro seguinte. Essa verdadeira *romaria*, que faz com que as pessoas saiam do museu do mesmo modo que entraram, sem compreender nada, mas satisfeitas por terem cumprido um ritual de checagem, revela o crescente fetiche na arte que tem seu caráter desvirtuado, assumindo e adentrando no mundo mágico das mercadorias. O fetiche¹⁶, em relação à obra de arte, revela ambigüidade, pois mesmo ao perder seu valor de uso e assumir um valor de troca, permanece a experiência da fruição, a busca do humano na obra.

O que observamos hoje é que a educação do fruidor em arte é tristemente negligenciada, que as megaexposições de arte fazem parte da indústria cultural que transforma a arte em mercadoria e o fruidor em alienado esteticamente. Benjamin (1994a) e Adorno (1970) já nos alertavam a esse respeito.

Estudos sobre a percepção da obra de arte ainda são escassos. Robert Ott (2002, p. 129 a 135) adotou um sistema em que os alunos se envolvem com a experiência de observar atentamente uma obra de arte. Explica o autor que o desenvolvimento desse sistema foi feito em pesquisa de campo, durante um certo período, com grupos sociais diferentes, em escolas e museus e que os resultados desse estudo, têm sido divulgados em encontros de especialistas, e adotado em vários museus no mundo, inclusive no Brasil. Ana Mae Barbosa (1994) relata em *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos* às experiências de leituras e releituras de obras de arte feitas, por crianças e jovens, quando visitavam o Museu de Arte Contemporânea. A monitoria esclarecia e contextualizava as obras para as crianças e, no atelier do museu, as mesmas podiam representar as obras.

No texto de Rossi (1999), a autora aborda o sistema de classificação dos estágios de compreensão estética de Abigail Housen que apresenta semelhanças com o sistema de Ott. A diferença existente é que Robert Ott estabeleceu estudos voltados para a crítica de arte nos museus e sala de aula e Housen se preocupa com os estágios de compreensão estética, sem esclarecimentos sobre

¹⁶ Na *Dialética do esclarecimento*, especificadamente no texto “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, Horkheimer e Adorno explicam o fetiche dos bens culturais na atualidade: o que se busca, ao invés do prazer na obra de arte, é assistir, estar informado, conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor. (1985a, p. 148).

envolvimento pedagógico. Mas, na nossa visão, os dois estudos estão interligados pois se voltam para a percepção estética. Através de vários estudos, envolvendo duzentos sujeitos, Housen (apud Rossi, 1999) concebeu a existência de cinco tipos de leitores, e cinco estágios de desenvolvimento estético. Isso nos faz refletir sobre a construção do olhar estético, em particular, a existência de diferentes leitores e diferentes leituras envolvendo a obra de arte.

O sistema de Housen pode ser descrito em cinco categorias: descritivo, construtivo, classificativo, interpretativo e re-criativo. O de Ott seria descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. Abaixo faremos uma descrição dos dois tipos de sistemas, em primeiro lugar, o de Housen e depois, o de Ott, procurando analisar um e outro, estabelecendo semelhanças e diferenças e a importância para a educação estética. O sistema de Housen e de Ott apresentam os seguintes estágios:

1- No primeiro estágio, descritivo, de Housen encontram-se as pessoas que têm pouco convívio com a arte. São leitores que se impressionam pelo tema, prestam atenção aos detalhes como cores e formas mais chamativas e, aleatoriamente observam alguns detalhes, que relacionam com fatos e histórias passadas. Os comentários desse estágio são relacionados à obra de forma bem concreta: *é isto; é aquilo; nunca vi nada assim* etc. Pensamentos mais profundos e complexos não acontecem nessa fase mas para o autor a imagem vista funciona como catalisador, que ativará novas percepções.

A categoria descritivo, para Ott é o ponto inicial e envolve o aluno e o professor. Ao aluno é pedido que observe atentamente a obra tentando ver o que a obra diz. É solicitado ao aluno que organize e verbalize para o instrutor o que percebeu. O professor atua como catalisador, ajudando o aluno a exteriorizar melhor o que viu. Os dois sistemas funcionam por dedução, a partir da imagem. A diferença é que em Ott o professor atua como mediador e em Housen a imagem é quem ativa nova percepção.

2- A categoria construtivo para Housen representa a percepção na totalidade da obra. O leitor edifica algum tipo de estrutura para ler, e essa se baseia naquilo que o mesmo conhece sobre o mundo. Consegue mencionar a

técnica da obra e realiza julgamentos baseados no que acredita sobre o mundo, mesmo que convencionais. Rossi (1999) sintetiza esse aspecto ao relatar o depoimento de uma mulher ao observar uma reprodução de *Guernica*, de Picasso, em uma pesquisa em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul:

Aí que coisa mais feia! Nem de presente eu não queria isto. Não gosto. Acho muito violento este quadro. As cores são horríveis. Só fala de violência. Acho que o artista teve dificuldade para pintar isto, pois estava sofrendo com alguma coisa. A própria linha é violenta, É uma loucura. Não colocaria na minha sala nem morta, nem que valesse milhões! (p.29).

Para Ott, a categoria analisando se refere a como o artista construiu a obra, envolve a investigação intrínseca dos elementos da composição, como linhas, pinceladas, textura, assim como a técnica adotada pelo artista e a idéia que precede a obra. Não distinguimos diferenças entre as proposições dos dois autores, os leitores e os alunos conseguem distanciar-se, de certa forma da obra, mas não distinguem que os sentimentos que surgem de considerações estéticas não se confundem com valores estéticos da obra. Se as obras de arte são submetidas apenas a uma análise ingênua, elas podem provocar considerações sobre a forma, cores, linhas, mas são pouco entendidas em relação aos motivos sociais, políticos, ou outros que as originaram. A obra de Picasso, *Guernica*, foi considerada pela mulher, uma obra feia, com cores violentas, mas se restringe a uma análise ingênua em que não se compreende o contexto dos ataques e bombardeios da guerra civil na Espanha.

3- A categoria classificativo é o olhar diagnóstico para Housen. O leitor usa seu repertório pessoal para compreender a obra e relaciona com um contexto amplo de informações, como origem, estilo, datas, história etc. Preocupa-se com os elementos formais, artistas e escolas. Segundo Housen (apud Rossi, 1999, p. 30), expressões como: “Parece um Dalí”, ou “Quem fez isso? Picasso?” são comuns.

Interpretando para Ott é a categoria em que os alunos posicionam seus sentimentos e pensamentos em relação à obra. A diferença se percebe em relação ao envolvimento emocional, em Housen nota-se um afastamento

emocional do leitor e em Ott esse envolvimento é incentivado seja “por depoimentos pessoais além de relacionamentos em que se levam em conta os depoimentos dos outros” (2002, p. 132).

4- Interpretativo, quarto estágio para Housen significa um leitor capaz de decodificar e classificar uma obra. As emoções, evitadas no estágio anterior, ressurgem em relação à qualidade da obra de arte e envolvem o coletivo, podendo ser compartilhadas.

A categoria fundamentando, em Ott, exige a intervenção do professor, pois necessita de conhecimentos sobre a obra vista. O autor explica que a história da arte, a crítica de arte, ou vídeos são efetivos na fundamentação. Os terceiro e quarto estágios, em House e Ott, apenas trocaram de lugar.

5- Re-criativo, quinto estágio para Housen revela um leitor perspicaz, uma mente crítica, um olhar discernente, seletivo. Sua experiência estética está fundada entre o cognitivo e o emocional.

Revelando, para Ott, é a categoria que proporciona aos alunos a oportunidade de expressar artisticamente, na escola ou no ateliê, o conhecimento que adquiriu no museu.

Analisando as duas abordagens desde o início observamos a preocupação de Ott em possibilitar o relacionamento do conhecimento sobre arte adquirido no museu com sua produção artística, na escola e no ateliê. Em Housen, o desenvolvimento estético dos leitores continua durante toda a vida, no entanto as pessoas que trabalham de alguma forma mais próximas da arte, como professores, críticos e artistas são para o autor, as que estão nos estágios mais elevados. Como educadores de arte, é importante que conheçamos as diferentes teorias e propostas que fundamentam a estrutura do desenvolvimento estético, para nos permitir uma escolha diferenciada que proporcione a construção de um olhar crítico.

Para se pensar a respeito da experiência estética crítica em museus, temos o texto de Adorno (1998b) “Museu Valéry-Proust”. Para Adorno, “os museus são como sepulcros de obras de arte, testemunham a neutralização da cultura” (p. 173). Mas é somente no museu que podemos conhecer e desfrutar das pinturas e

esculturas com menos prejuízos do que tirar as obras de seu contexto original. Adorno (1998b) argumenta que a tradição cultural fragilizada, sem substrato consistente, é perene e se torna um mero meio, mas “renunciar radicalmente a possibilidade de experimentar o tradicional significaria capitular à barbárie por pura fidelidade à cultura” (p. 174).

Ao tratar desse assunto Adorno utiliza dois documentos que mostram uma disputa intelectual, com argumentos antagônicos, entre Paul Valéry com o artigo “Lê problème des musées”, encontrado no volume de ensaios “Pièces sur l’art” e Marcel Proust, com o texto “A l’ombre des jeunes filles en fleurs”.

Para Valéry os museus se parecem com visões mortas, túmulos de obras. Critica a excessiva acumulação de obras em museus como o Louvre e que nenhuma mente seria capaz de lidar com tamanha disparidade de informações. As pessoas estão deslocadas sem saber o que foram fazer nesse local, e as obras se encontram irreconciliáveis umas com as outras. Adorno argumenta que Valéry é conservador no que diz respeito à cultura, que, para ele, se transformou em superficialidade frente ao progresso da dominação do material.

Proust, assim como Valéry, também se refere à mortalidade dos artefatos, retirados de seu contexto natural e usados para “compor ambientes”, combinar com a mobília. Compartilham do mesmo ponto de vista no que se refere à felicidade nas obras de arte, que para Valéry seria *délices*, e em Proust *joie enivrante*. Concordam também que o caráter irreconciliável entre as obras de arte é acompanhado pela felicidade derivada da competição. Mas Proust, ao contrário de Valéry, aprova essa competição como algo saudável, verdadeiro.

Valéry, o artista, prima pelo princípio da *l’art pour l’art*, interessa-se pela obra de arte pura e ao perceber que essa obra de arte pura foi privada de sua *raison d’être*, ao se transformar em produto decorativo, assume o “luto pelas obras petrificadas”.

A morte das obras de arte nos museus, para Proust, desperta-as para a vida.

Proust, o amador, assume uma posição de consumidor frente à obra de arte, para ele as obras de arte “são, desde o início, além de algo

especificadamente estético, algo de diferente, um pedaço da vida daquele que as observa e um elemento de sua própria consciência” (1998, p.180).

Nessa disputa intelectual, quem está com a razão; Valéry, o crítico, ou Proust, defensor dos museus? Adorno enxerga o problema de forma dialética, os dois tem razão na contradição: o fetiche do objeto e a presunção do sujeito são corretivos um do outro. Para Adorno (1998b) o combate aos museus é um tanto quixotesco, “e não apenas porque o protesto da cultura contra a barbárie passa sem ser ouvido: os protestos sem esperança são necessários” (p. 184). Não podemos ser ingênuos e achar que apenas os museus são responsáveis pelo que acontece aos quadros, nesse sentido não é possível fechar os museus e nem isso seria desejável. Mas, é verdade “que os museus exigem expressamente algo que já é propriamente exigido por cada obra de arte: algum esforço por parte do observador” (p.185).

Em relação a dificuldades da experiência estética na modernidade e nossa relação com a tradição, Adorno é claro quando se refere à presença de um sujeito crítico, ou seja, coloca a necessidade de uma experiência crítica no interior do museu de arte. Dentro dessas possibilidades, as propostas pedagógicas que se relacionam ao entendimento da arte como conhecimento em si mesma e permitam a elaboração de olhar crítico são necessárias.

2. Formação e Educação em Arte no Brasil

“A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (Adorno, 2000b, p.121).

Para analisarmos a formação e educação em arte no Brasil precisamos nos voltar para as determinações sociais, políticas e econômicas que fundamentaram e tem matizado o ensino de arte, seja pelas leis - e nesse sentido precisamos ficar atentos para o que e quem elas representam; seja pela adoção sem criticidade de valores e modelos alheios aos nacionais.

A pedagogia nova, mais conhecida como Escola Nova , se originou no final do século XIX na Europa e Estados Unidos, e no Brasil sua influência começa por volta de 1930, contrapondo-se à Pedagogia tradicional, no sentido do ideal de uma sociedade mais democrática. As experiências cognitivas devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, considerando os interesses, iniciativas e necessidades dos alunos. Segundo Barbosa (2002, p. 42), o desenho da criança era considerado produto interno que reflete sua organização mental, porém como um desvio artístico, uma imperfeição formal, passível de autocorreção. Condenação aos modelos impostos à observação, permitindo-se a busca de modelos a partir da própria imaginação. Por influência de John Dewey, os seus seguidores procuram partir de assuntos de interesse do aluno e desenvolvem seus trabalhos, numa seqüência segundo Ferraz e Fusari (2001, p. 32) que começa com uma atividade, que despertasse um determinado problema, provocasse levantamento de dados a partir dos quais se formulassem hipóteses para o problema. O próximo passo era a experimentação, realizada em conjunto com os professores e alunos, para aceitar ou rejeitar a hipótese inicial.

Read (2001), influenciado por Carl Jung, se dedicou a análises de expressões artísticas de crianças e adolescentes, procurando nessas obras a presença de arquétipos e símbolos. No livro *A educação pela arte*, discute o objetivo da educação, afirmando que a base tanto da educação como da democracia deve ser estabelecida na liberdade individual, buscando a integração

do individualismo com sua função na sociedade. Segundo Ferraz e Fusari (2001), depois dos anos de 1960:

o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido...entendendo que a expressão dos alunos não podia sofrer qualquer interferência do professor, eliminam até mesmo atividades que na sua opinião prejudicam o 'trabalho artístico' (p. 39).

A pedagogia tecnicista surge quando a educação é considerada insuficiente no preparo profissional, tanto no ensino médio como no superior, para atender as novas necessidades tecnológicas do mundo. Os elementos curriculares estão interligados e apresentam-se organizados racionalmente, explicitados nos planos de curso e aulas, com o objetivo de provocar mudanças comportamentais. O caráter impositivo da cultura que marcou a formação e educação em artes nessa época será perpetuado com a abertura dos cursos superiores de arte, em função de obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas brasileiras para formação e educação de arte-educadores.

Estamos, portanto, diante de uma situação que exige reflexão, precisamos exercer, seguindo Adorno, um tipo de pensamento que não fique estagnado ante a imediatidade do objeto, mas que consiga apreender todas as faces desse mesmo objeto, juntamente com as instâncias sociais, políticas e culturais. É imbuída desse tipo de pensamento que se pretende pensar a formação/educação do professor formador. A situação da formação dos professores de Arte no Brasil tem matizes bem peculiares, pois os cursos de Educação Artística, que surgiram no início da década de 1970, foram consequência da obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas brasileiras. A Lei 5.692/71¹⁷, que incluía a Educação Artística no currículo escolar, começou a funcionar em 1973, quando o Conselho Federal

¹⁷ A assinatura da Lei 5.692/71 foi uma criação ideológica de educadores norte-americanos, que, após uma série de convênios entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a AID (*Agency for International Development*) firmaram acordos oficiais. Em relação a esses acordos internacionais para a educação brasileira, Romanelli (1984, p. 196-197) se pronuncia: "é possível identificar, na maioria dessas agências do mundo capitalista, não só aspectos ideológicos mas também objetivos e formas de atuação semelhantes nos países do Terceiro Mundo. As diferenças neste último caso decorrem muito mais do estágio de integração desses países na esfera de influência do capitalismo, do que propriamente de diferenças de objetivos ou de ideologias."

de Educação, criou o curso de Licenciatura em Educação Artística com um currículo básico a ser aplicado em todo o país. Segundo Barbosa (1994):

o currículo de Licenciatura em Educação Artística na Universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau (p. 10).

O fracasso dessa licenciatura curta em Educação Artística – que, nos anos de 1980, foi amplamente discutido pelos professores em encontros e associações de arte – (de)forma professores em um curso inadequado, devido à impossibilidade de se conseguir formar em um curto espaço de tempo, adequadamente, um professor que, pela lei, deve ser polivalente, com subsídios suficientes em várias áreas do conhecimento e que tenha que trabalhar em séries diferentes. Havia um acúmulo de disciplinas práticas e a fundamentação teórica era insuficiente tanto em relação aos conteúdos específicos quanto à parte de formação pedagógica. O aluno que terminasse a licenciatura curta poderia fazer a licenciatura plena em arte que, pela Lei, preparava professores para trabalhar com o segundo grau. Entretanto, Barbosa (1989, p. 22) explica que os currículos de segundo grau que incluem arte são raros, ocasionando pouco interesse pela referida licenciatura. Para Ferraz e Fusari (2001) “despreparados e inseguros, os professores de Arte passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos para o seu consumo pela “Indústria Cultural” desde o final da década de 70” (p. 42). As autoras da pesquisa detectaram que os referidos professores, além de conhecerem poucas obras de fundamentação teórico-metodológica de ensino e arte, o que se comprova através de seus planos de curso e prática docente, sofrem pela falta de condições de trabalho, de tempo, bem como formação insuficiente para aprofundar e tornar seus conhecimentos em arte mais consistentes.

De acordo com Barbosa (1994, p.15) : “até os fins da década de 1980, não existiam no Brasil, programas de mestrado e doutorado em arte-educação” (com

exceção da Universidade de São Paulo), o que levava à burocratização, depreciação estética e à standardização da educação artística, representada, no caso específico, pelo “currículo mínimo”, implantado em todas as Universidades e Faculdades de arte do país.

As possibilidades de ampliação do “currículo mínimo” determinado pelo governo federal entram em choque com o interesse econômico de faculdades particulares e com a “(...) apatia e a anemia das Universidades públicas (...)” (Barbosa, 1989, p. 23), que deixavam a desejar no sentido de oferecer um ensino de qualidade, seja por motivos econômicos, seja por falhas metodológicas.

Saindo do âmbito das Universidades, tem-se que ressaltar que, desde 1948, com a criação da primeira Escolinha de Artes¹⁸, sob a liderança de Augusto Rodrigues¹⁹, no Rio de Janeiro, tentava-se desenvolver o autoconhecimento e a auto-expressão da criança e do adolescente. Isso desencadearia um movimento de criação de outras “Escolinhas de Artes” em todo o país. Augusto Rodrigues sofreu influência para a criação das Escolinhas de Arte de Herbert Read, que influenciou a formação de movimentos significativos no ensino artístico desde 1943 e que se consolidaram por meio da publicação de seu livro “Educação pela Arte”, traduzido em vários países.

As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Artística com a implantação da Lei 5692/71 ainda eram enormes. O surgimento de associações de arte-educadores criou as condições necessárias para as discussões sobre a

¹⁸ Movimento vinculado à Escola Nova, que incentivava a prática artística nas escolas como ferramenta de autoconhecimento e experimentação da realidade. Segundo Barbosa “os líderes do movimento Escola Nova fortemente influenciada por Dewey, Claparède e Decroly”, afirmavam a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança “(1984, p.14). A autora continua o relato sobre os avanços e retrocessos do movimento e que portanto a iniciativa do artista Augusto Rodrigues em criar a Escolinha de Arte do Brasil foi” recebida com entusiasmo não somente pelos artistas de vanguarda da época (...), mas também pelos educadores envolvidos no processo de revitalização educacional, como Anísio Teixeira e Helena Antipoff (Barbosa,1984, p.14 e 15). Estas escolinhas de arte, organizadas sob a forma de ateliers-livres e orientadas principalmente por artistas plásticos, tinham como objetivo o desenvolvimento da criatividade e o incentivo à expressão individual. Este desenvolvimento seria estimulado pela diversidade de materiais e pela não interferência do adulto.

¹⁹ Artista e educador que estruturou a “Escolinha de Arte”, no Rio de Janeiro, nos moldes da “Educação através da Arte”. Promoveu o I Salão de Arte Infantil no Rio de Janeiro (1951), preparou exposições artísticas de crianças brasileiras em Paris, Lisboa, Roma e Londres. Organizou as escolinhas de arte do Paraguai (1960) e da Argentina (1963). Foi promotor do I Seminário sobre Arte na Educação (1961). (Leffer, 2001, p.36).

situação do ensino das artes no Brasil. Simultaneamente, foram reiniciadas as discussões sobre a importância do ensino de artes no 1º e 2º graus, que favoreceu uma atuação mais consciente dos arte-educadores.

Nesta questão, em específico, a arte-educadora Ana Mae Barbosa foi uma das pioneiras em estruturar grupos de mobilização entre professores de arte de todo o país. Esses professores reuniam-se para discutir criticamente assuntos relacionados à imobilização e ao isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira e educação crítica de arte-educadores.

Essas discussões levaram os arte-educadores a pensar na fundação de organizações associativas profissionais para viabilizar necessidades políticas e “regionalizar os procedimentos com respeito à diversidade cultural do país” (Barbosa, 1994, p. 14).

Para Barbosa (1994), “a politização dos arte-educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino, na Universidade de São Paulo”(1994, p. 13). Segundo o Boletim Arte na Escola, o ano de 1989 foi o marco de grandes transformações no ensino da arte:

Em agosto, acontece na cidade Universitária da USP, em São Paulo, o *Terceiro Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História*, evento que reuniu mais de 2.000 pessoas, constituindo-se em contribuição teórica fundamental para o processo de reorientação curricular. O momento político era particularmente importante pois, no ano anterior, começara a ser reestruturada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e havia a ameaça de eliminação da Arte no currículo escolar de 1º e 2º graus. Preocupados em melhorar a qualidade do ensino, os arte-educadores buscavam aprofundar o pensamento teórico e explicitar os conteúdos da Arte para evitar sua retirada do currículo. O discurso oficial alegava que era necessário recuperar a educação brasileira “através dos conteúdos” e que “Arte não tem conteúdo”. “Se Arte tem conteúdo, isso chama para uma reflexão metodológica”, convocava Ana Mãe Barbosa, organizadora do Simpósio da USP “.” Precisamos continuar a luta conceitual e política para conseguir que a Arte seja não apenas exigida mas, também definida como uma matéria, uma disciplina igual às outras no currículo. Como a Matemática e as Ciências, a Arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em mera atividade. A anemia teórica é um dos males da Arte-Educação no Brasil, mesmo na Universidade “(BOLETIM Arte na Escola, Porto Alegre, 1999).

A abertura de organizações associativas profissionais de arte-educadores se intensifica na década de 1980 e na opinião de Barbosa (1994, p. 14) as associações têm servido para politizar e representar os arte-educadores, mas, como apenas a AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo) conseguiu desenvolver um programa de pesquisa e de aperfeiçoamento, “contamos com profissionais com fraca formação de arte e de arte-educação”.

No início da década de 1990, instaura-se uma nova e ampla discussão entre os profissionais do ensino das artes em relação à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, que estava em tramitação desde 1988, e que se encontrava, na época, em apreciação no Congresso. Houve, por parte dos arte-educadores, muitos protestos, pois uma das versões da referida lei retirava a obrigatoriedade do ensino das artes. Em apoio aos manifestos publicados pela ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), por professores e estudantes de Ensino Superior da área de Artes, a Direção da Rede Arte na Escola lançou seu manifesto:

A manutenção da Educação Artística como componente obrigatório do currículo escolar básico contribui para o enriquecimento da formação dos jovens brasileiros pelas seguintes razões:

1º- o conhecimento da arte e a expressão artística são elementos essenciais na formação do cidadão, desenvolvendo capacidades necessárias ao mundo contemporâneo;

2º- o acesso ao patrimônio artístico e cultural é direito de todos e a educação básica é, para grande parcela da população, oportunidade única para estes fins;

3º- a escola tem compromisso com as camadas populares, e deseja a emancipação das mesmas, sendo responsável pela socialização dos bens culturais;

4º- os países desenvolvidos incluem vários componentes de Educação Artística obrigatoriamente em seus currículos, pois desejam formar cidadãos com capacidade de analisar criticamente a realidade, enfrentando problemas e criando soluções, habilidades a serem desenvolvidas por meio do pensamento divergente trabalhados nesta área;

5º- a não inclusão da Educação Artística é uma proposta elitizante, uma vez que o conhecimento da arte e a expressão estética serão disponíveis apenas para as camadas da população que tiverem condições particulares de acessá-las ou pela via do ensino superior;

6º- a existência de cursos superiores de Licenciatura em Artes, nas suas diversas modalidades, e a inexistência de componentes relativos às artes nos níveis de ensino fundamental e médio evidenciam grande contradição;

7º- atualmente existe um consenso sobre a importância do conhecimento da arte em representativo número de profissões. A não inclusão da Educação

Artística no currículo escolar concorre para o distanciamento do ensino com a realidade mundial das economias globalizadas.(BOLETIM Arte na Escola, abril,1995)

Na década de 1990, a Lei 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados em 1998 entram em vigor, e com relação à Lei 9.394/96 Carneiro (1996) explicita que foi considerada a permanência do ensino de artes no ensino fundamental e médio, sendo substituída a designação da disciplina Educação Artística por Ensino das Artes. O que transparece, no entanto, é que os cursos de formação de professores de arte no Brasil vêm ao longo de sua história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, que operam apenas na superfície e não nas estruturas curriculares. A mudança nos rótulos (nome de disciplinas e cursos) não significa necessariamente mudanças na essência das disciplinas, dos currículos e dos cursos. A questão é complexa e exige uma reflexão profunda dos professores, tanto em relação aos matizes ideológicos das políticas em questão, quanto da postura dos indivíduos envolvidos.

A Lei 9.394/96 que dá as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi elaborada com base na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, documento que resultou da *Conferência de Educação* realizada em 1990, em Jontiem, na Tailândia. Em 1993, foi realizada a *Conferência de Nova Delhi*, na Índia, na qual foi reafirmada a necessidade de educação básica como forma de atenuar a pobreza.

Essa Conferência, convocada pela Unesco, Unicef e pelo Banco Mundial, produziu uma declaração pautada por uma concepção de educação para todos, independente da faixa etária, baseada no conceito de necessidades básicas de aprendizagem. A idéia, segundo Haddad (2001), era focalizar a aprendizagem e não o ensino, estabelecendo políticas para a melhoria da qualidade de vida.

Os conceitos principais da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* foram restringidos e empobrecidos nos países do Terceiro Mundo, podendo ser traduzidos como “política pobre para país pobre”. A idéia de educação para todos

foi interpretada, segundo Batista (2002, p. 43) como educação somente de crianças e adolescentes, tendo como conseqüência o governo brasileiro priorizar o ensino fundamental, em detrimento do ensino médio e superior. Podemos concluir que o ensino médio e o superior, ao não se constituírem, tanto por influência externa, como por determinação interna, em prioritários, ficariam relegados a segundo plano. Esse fato, associado ao descaso com as universidades públicas, legitima o rendoso mercado da educação privada e o enriquecimento visível das instituições de ensino particular.

Outro aspecto que fala por si, é quando o documento se refere à “necessidade básica de aprendizagem”, que é algo que não precisa ser explicado. Pior ainda é quando esse básico é traduzido por “mínimo”.

Essas questões nos fazem refletir sobre a formação e a educação, e nos reportam às seguintes perguntas: Como fica o ensino que de forma geral já está “sucateado” em vista dessa realidade? Como pensar em formação e educação sem pensar no sistema social, econômico e político? Como pensar em aprendizado numa sociedade em que aumentam a concentração de renda e a exclusão cultural?

Ao procurarmos entender a história do ensino de arte no Brasil, nos deparamos com várias questões. A inclusão da disciplina “arte”, pela lei 9.394/96, que pela lei de 5692/71 era considerada “atividade educativa”, nos currículos, representou uma conquista dos arte-educadores, decorrente de intensas mobilizações. Mas a garantia desse espaço tão sonhado nos currículos escolares não garantiu a formação teórica e a pesquisa. Segundo Ferraz e Fusari (2001) , dentre os problemas apresentados após a Lei 5692/71, encontram-se os referentes ao conhecimento básico de arte e os métodos para aprendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. Para a autora, o que se tem constatado é uma prática diluída, pouco fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional são usados em conjunto ou não com a livre expressão. Para Barbosa (2002, p. 33 e 34), a falta de conhecimento sobre o passado tem levado muitos professores a valorizarem excessivamente o novo, que são adotados euforicamente sem que exista a preocupação com suas

relações. Os modismos em arte levam a práticas descontextualizadas, que misturam práticas antigas com conteúdo moderno. A busca pelo novo corre o risco de se obter o tudo igual nas aulas de arte.

Na década de 1980, o movimento arte-educação buscou a conscientização de professores e artistas, promovendo encontros para discutir o isolamento e a carência de conhecimentos na área, criando as organizações associativas de arte para politização dos profissionais da área. Conseqüentemente, questões referentes aos cursos de arte, desde educação infantil ao ensino superior, passaram a ser discutidos em congressos nacionais e internacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados a partir da Lei 9.394/96, institui um currículo mínimo nacional para o ensino da arte, com conteúdos, objetivos, propostas de atividades e formas de avaliação. Para Batista (2002), os PCNs:

pretendem ir ao encontro do fracasso escolar até então existente, procurando ocupar uma lacuna deixada por uma escola socialmente onipotente, que centrada no fordismo, no taylorismo seria incapaz de formar um aluno adaptado às inovações do mercado e da tecnologia: essa escola e a formação nela impossível teria se tornado incompatível com as transformações do mundo do capital e do trabalho. Mas segundo os PCNs é a essa mesma escola, socialmente onipotente, que cabe a tarefa de formar indivíduos bem ajustados. Ali há portanto a visão pouco dialética da relação entre escola e sociedade. O mundo da escola prepararia o indivíduo para a convivência social, o consenso, o mundo do trabalho, como se esses dois âmbitos não estivessem imbricados. Como se nessa preparação para o mundo do trabalho sem trabalho não estaria implícita a dominação social (p. 46 e 47).

Num país dependente econômica e politicamente como o Brasil, as instituições sociais sofrem a influência hegemônica das nações ricas que impõem seus valores e modelos culturais e educacionais como forma de dominação. Compreender os mecanismos de dependência educacional envolve uma compreensão histórica dos fatores que propiciaram a invasão cultural.

O Caderno de Arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo Batista (2002), ao omitir o histórico da antiga LDB, “silencia frente à política educacional que agora o legitima. As discussões sobre a nova LDB que se

arrastaram de 1988 a 1996 comprovam que a anistia cultural em nosso país tem sido efetivamente muito lenta e muito gradual".(p. 52)

O objetivo deste trabalho é analisar a formação que os professores da Escola de Música e Belas Artes do Paraná dão a seus alunos, buscando examinar quais os referenciais teóricos, políticos, sociais e educacionais que perpassam a formação do futuro educador. Estaremos, também, enfocando a dimensão educativa que os professores da referida instituição de ensino superior atribuem à arte.

A seguir será apresentada uma descrição e análise da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

3. Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP)

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP – é um estabelecimento estadual de ensino superior fundado em 1948 e reconhecido pelo Conselho Federal de Educação desde 1954. O movimento em prol da criação da escola, surgiu bem antes, pois na capital do Paraná existiam, desde o início do século XX, escolas particulares de música e *atelier*-escola de desenho e pintura, mas segundo Prosser (2004):

O que faltava a Curitiba, ainda, era uma escola pública de arte, que envolvesse todos os níveis de ensino, inclusive o superior. Esta era a escola tão almejada desde Mariano de Lima (quando propusera a Criação de um Conselho Superior de Cultura e de uma Academia de Arte, ‘nos moldes dos países civilizados’), depois de Andersen (com seus vários projetos e seu trabalho incansável junto aos políticos) pela Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen, que continuava o esforço do mestre e, na década de 1940, pelo grupo que criara a SCABI (Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê), apoiado pelas demais instituições artísticas, culturais e intelectuais da cidade (p. 251 e 252).

Os anseios para a criação da escola expresso acima, tiveram como resultado o movimento que reuniu essas instituições artísticas, culturais e intelectuais com a elaboração de um documento, em 1947, pedindo a criação de uma escola de Música e Belas Artes do Paraná - luta empreendida por intelectuais desde a década de 1930 (anexo 1) - encaminhado ao governador Moisés Lupion. Sampaio (1980) esclarece:

Com este objetivo a SCABI iniciou um movimento, através da convocação de outras entidades culturais, para que o assunto fosse estudado. Reuniram-se, portanto, a Academia Paranaense de Letras do Paraná, o Centro de Letras do Paraná, o Centro Paranaense Feminino de Cultura, a Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen, o Círculo de Estudos Bandeirantes, o Instituto de Educação e o Colégio Estadual do Paraná. Diversos encontros aconteceram na Diretoria do Instituto de Educação, atraindo, em particular, os presidentes e diretores destas conceituadas instituições culturais: Oscar Martins Gomes, Raul Rodrigues Gomes, Erasmo Pilotto, Osvaldo Pilotto, Adriano Gustavo Carlos Robine, Faustino Fávaro, Edgard Chalbaud Sampaio, Mário Braga de Abreu e José Loureiro Fernandes. Um memorial, assinado por todos os presidentes das principais entidades de cultura de Curitiba, foi dirigido ao então governador do Estado, sr. Moisés Lupion. O documento, levado por uma comissão ao Palácio do Governo, foi entregue diretamente ao Governador (p.163 e 164).

A Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (SCABI), que reuniu as diversas entidades culturais, foi a propulsora no movimento responsável pela

criação da escola, que resultou no documento entregue ao governador que logo recebeu parecer favorável.

Dessa forma, foi firmado “o compromisso do governo em criar e manter a Escola, sob o regime de autonomia, dando-lhe sede, mobiliário e material didático” (EMBAP, 1993) e a Sociedade de Cultura Artística Basílio Itiberê (SCABI) se comprometeu, segundo Prosser (2004), “a manter a escola, sem ônus para os cofres públicos” (p. 259).

Os trabalhos de organização da escola foram confiados ao professor Fernando Corrêa de Azevedo²⁰ que viajou para diversos lugares para estudar a estrutura de entidades congêneres. Dessa forma visitou a Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, Escola de Desenho da Associação de Artistas Brasileiros, Escola de Belas Artes de Belo Horizonte, Conservatório Dramático Musical de São Paulo, Escola de Belas Artes de Niterói e o Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul. (EMBAP, 1993).

No primeiro *Livro de Atas das reuniões da Congregação* da EMBAP (1948 a 1988) constam informações que se referem às ações governamentais enviadas à Assembléia Legislativa, que propiciaram a elaboração da Lei nº 259 (anexo 2) em 1949, que oficializou a Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná exerceu suas atividades, nos três primeiros anos, nas dependências do prédio da Escola de Professores, hoje, Instituto de Educação do Paraná (anexo 3) mudando de endereço em 1951, quando ocupou novo prédio, no qual está instalada desde então (anexo 4). Fernando Corrêa de Azevedo (anexo 5) foi o primeiro diretor.

O quadro abaixo mostra a composição do Departamento de Música existente na fundação da instituição, professores e disciplinas (anexo 6).

²⁰ Fernando Corrêa de Azevedo (1913-1975) segundo Prosser (2004), estudou Filosofia e Letras Clássicas na Universidade Federal do Paraná e desenvolveu intensa atividade, dedicando-se ao magistério, à pesquisa e à organização cultural. Foi fundador da Sociedade de Cultura Artística Basílio Itiberê (SCABI), da qual foi presidente de 1944 a 1971 e participou da criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), que dirigiu de 1948 a 1950 e de 1953 a 1964. Irmão de Luiz Heitor Corrêa de Azevedo, musicólogo que, entre 1947 e 1965, dirigiu os Serviços de Música da UNESCO, em Paris, na França, Fernando transitava com desenvoltura entre artistas e intelectuais tanto em Curitiba quanto no Rio de Janeiro e na Europa.

Quadro 1 – Departamento de Música

Professor	Disciplina
Alceu Bocchino	leitura à primeira vista; transposição e acompanhamento ao piano
Altamiro Bevilacqua	clarim e cornetim
Benedito Nicolau dos Santos	noções de ciências físicas e biológicas aplicadas
Bento Mossurunga	instrumentação e composição
Bianca Bianchi	violino e conjunto de câmara
Charlotte Frank	violoncelo.
Edgar Chalbaud Sampaio	folclore nacional
Fernando Corrêa de Azevedo	história da música
Guilherme C. Tiepelmann	contrabaixo.
Hugo Antonio de Barros	análise e construção musical
Inez Calle Munhoz	piano
Iolanda Fruet Corrêa	dicção
João Poeck	contraponto e fuga
João Ramalho	oboé e fagote
Jorge Frank	flauta
Jorge Kaszás	regência e prática de orquestra
José Coutinho de Almeida	orfeão
Lício de Lima	clarinete e congêneres
Ludwig Seyer	violino e viola, harmonia elementar, análise e contraponto e instrumentação
Luiz Eulógio Zilli	canto coral
Margarida Solheid Marques	pedagogia musical
Natália Lisboa	iniciação musical
Prudência Ribas	canto
Raul Menssing	piano
Remo de Persis	declamação lírica
Renné Devraïne Frank	piano e harmonia superior

Fonte: EMBAP: *Livro de Atas e Reuniões da EMBAP (1948 –1988)*.

O quadro 1 apresenta a composição do Departamento de Música, os professores e as disciplinas ministradas em 1948. As disciplinas como Folclore Nacional, Instrumentação e Composição, Análise e Construção Musical são voltadas para a formação teórica e teórica aplicada (com finalidade prática) do aluno. As disciplinas de Canto, Dicção e Declamação Lírica revelam uma preocupação com o aprimoramento de caracteres humanos relacionados ao aparelho vocal. Chamam a atenção as disciplinas de Pedagogia Musical e Noções de Ciências Físicas e Biológicas Aplicadas que, talvez, posteriormente, tenham sido transformadas em Biologia Aplicada à Música. O estudo de instrumento de corda como violino, violoncelo, contrabaixo; instrumento de sopro e percussão como flauta, clarinete e trombone e do piano, instrumento polifônico, evidencia uma formação voltada para o domínio do estudo instrumental. Nessa

época, a escola contava apenas com os cursos de Bacharelado em Pintura e Bacharelado em Música, que foi transformado, posteriormente, em Licenciatura em Música, Superior de Instrumento, Superior de Canto e Superior de Composição e Regência. Fica justificada, dessa forma, uma formação sólida do músico com o estudo diversificado de vários instrumentos.

O Quadro abaixo apresenta o Departamento de Belas Artes, professores e disciplinas em 1948 (anexo 6).

Quadro 2 - Departamento de Belas Artes

Professor	Disciplina
Arthur Nísio	desenho do modelo vivo
David Carneiro	arquitetura analítica
Erasmus Pilotto	história da arte e estética
Estanislau Traple	desenho de gesso e do natural
Frederico Lange de Morretes	anatomia e fisiologia
Guido Viaro	arte decorativa, desenho e composição
João Turin	escultura
João Woiski	modelagem
João Peón	gravura
Oswaldo Pilotto	geometria descritiva
Theodoro de Bona	pintura
Waldemar Curt Freyesleben	perspectiva e sombras

Fonte: EMBAP. *Livro de Atas e Reuniões da EMBAP (1948 - 1988)*.

Conforme observado no quadro acima notamos o limitado número de disciplinas do Departamento de Belas Artes que conta com apenas duas disciplinas - História da Arte e Estética e Arquitetura Analítica - com a função de formar teoricamente o aluno. As disciplinas de Perspectiva e Sombras, Desenho Geométrico, Geometria Descritiva, Arte Decorativa e Desenho e Composição têm um cunho teórico aplicado. Com a função de formar tecnicamente o aluno se destacam as disciplinas de Pintura, Gravura, Modelagem, Escultura e Desenho do Modelo Vivo. Em 1948, o Departamento de Belas Artes englobava a Pintura, a Gravura, a Escultura e o Desenho que, no decorrer, foi transformado, surgindo a Licenciatura em Artes Plásticas, Licenciatura em Desenho, Superior em Pintura, Superior em Gravura e Superior de Escultura. Em algumas Universidades, atualmente, o curso apresenta a denominação de Artes Visuais.

Adalice Araújo em entrevista concedida a Prosser (2001), comenta sobre o limitado número de disciplinas do departamento de Belas Artes e do caráter aleatório em relação à escolha de professores:

Freysleben era menos indicado para ministrar *Perspectiva e Sombras*: com sua formação altamente científica e sua experiência anterior como professor na Escola Normal, Lange de Morretes estava muito mais apto a assumir essa disciplina. Outra característica que chama a atenção é o sentido altamente acadêmico (da recém-criada EMBAP), a exemplo do *Desenho de Gesso*, contrastando com experiências revolucionárias como a *Bahaus*, fundada por Gropius em 1919. (p. 216).

Araújo (1981), comentando sobre a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, afirma que “apesar das múltiplas limitações (inclusive dos próprios currículos de cursos superiores em vigor no país), abre-se, então uma nova etapa no campo da didática da arte no Paraná, cujo ensino, a partir de Andersen, era confiado aos artistas em seus *ateliês*” (p. 35). Em entrevista concedida a Prosser (2004) em 2001, Adalice Araújo esclarece que a maioria dos alunos dos cursos de pintura procedia do *atelier* livre de Guido Viaro²¹ e que “finalmente a ‘elite’ – filhos de desembargadores e do alto escalão político do estado, como Fernando Velloso e os irmãos Pedroso – ingressaram no universo das artes plásticas, antes restrito, quase que exclusivamente, a filhos de imigrantes”(p. 261).

No ensino do desenho, nas escolas européias, destacando a Inglaterra e França, predominavam, segundo Ferraz e Fusari (2001), influências de idéias liberais e positivistas que resultam na sua utilização como uma modalidade aplicada em ornamentos e preparação dos operários. Isso fica evidente, segundo as autoras, na Inglaterra, “onde foram criadas ‘escolas de desenho’ a partir de 1837 para atender aos princípios e práticas artísticas de ornamentação, decoração e manufaturas” (Ferraz e Fusari, 2001, p. 28). Nos Estados Unidos, segundo as autoras, os filhos das classes média e alta aprendiam em escolas particulares a copiar reproduções famosas, perspectiva linear e desenho geométrico para reconhecer as obras de arte originais dos mestres e não comprar trabalhos falsos. Os filhos dos operários freqüentavam a escola pública e aprendiam desenho geométrico e desenho linear, destinado a serem usados em

²¹ Guido Viaro foi artista plástico que fundou, uma “Escolinha de Arte”, em Curitiba em 1937.

seus futuros trabalhos nas fábricas. No Brasil do século XIX, o desenho ocupa um espaço equivalente ao do mundo da industrialização, comprovado no parecer feito por Rui Barbosa sobre o ensino primário, em 1883, em que relaciona o desenho com o progresso industrial. Para Ferraz e Fusari (2001), também, no Brasil, o ensino de desenho adquire um sentido utilitário, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto nas fábricas, quanto nos serviços artesanais. Nas escolas primárias e secundárias, o ensino do desenho, apresenta-se com uma concepção neoclássica ao enfatizar a linha, o contorno, o traçado e a configuração. Estas particularidades “no ensino do desenho” foram transmitidas principalmente pela Academia Imperial do Rio de Janeiro e pelo grupo da Missão Artística Francesa que chegou ao Brasil em 1816.²²

A importância do corpo docente, na formação dos alunos e o desempenho de Fernando Corrêa de Azevedo, como diretor – fundador da instituição é comprovado em depoimentos concedidos a Prosser (2004, p. 266) por professores e ex-alunos da instituição, como Ingrid Müller Seraphim, Henriqueta Garcez Duarte, Padre José Penalva, Henrique Morozowicz e Josélia Amorim.

Mas a criação da EMBAP foi segundo Prosser (2004):

uma iniciativa da elite intelectual, que buscava transmitir parte da herança cultural (as chamadas belas artes). A EMBAP caracterizava-se como transmissora da cultura, embora tivesse, também, ao lado de outras instituições do período, o objetivo de formar a elite intelectual que iria direcionar a sociedade, pois surgia atendendo às aspirações, ideais, valores e desejos dessa mesma classe (p. 267).

Em relação à atuação da EMBAP, Prosser (2004) argumenta:

Outro aspecto a ressaltar é a complementaridade da atuação, de um lado, da EMBAP e da SCABI, na música, e, de outro, da EMBAP e da Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen e dos Salões Paranaenses de Artes Plásticas, nas artes plásticas. A EMBAP fornecia o estudo sistemático dessas artes, formando profissionais que atuavam nestas duas áreas nas instituições culturais e educacionais da cidade, as quais forneceriam campo de trabalho e estímulo para esses profissionais e para novos estudantes. Ocorria, portanto, uma contínua e mútua colaboração e realimentação entre as instituições (p. 268).

Desde sua fundação, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná atuou na formação de artistas (no início contava com bacharelado em música e pintura),

²² Flávio Motta (1987), no artigo “Desenho e Emancipação”, discute o conceito e as funções sociais do desenho.

quanto na formação de professores de música e artes plásticas que poderiam desempenhar funções no ensino fundamental, médio e superior.

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná mantém atualmente, oito cursos superiores, sendo quatro na área de Artes Plásticas (Pintura, Escultura, Gravura e Licenciatura em Desenho) e quatro em Música (Instrumento, Canto, Licenciatura em Música e Composição e Regência). São cursos com duração de quatro anos, exceto Composição e Regência com seis anos de duração. A escola oferece Cursos Preparatórios e Intermediários de Música e de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* desde 1992 em História da Arte, Educação Musical, Música de Câmara e Performance. Os cursos ofertados de nível superior visam primordialmente a formação de artistas e professores para atuar no magistério de Artes Plásticas e Música no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No curso de Licenciatura em Música é requisito estudar dois instrumentos (violão e piano ou flauta e piano) no decorrer do curso. Os cursos objetivam ainda, através de instrumentalização técnica e educação específica, o contínuo exercício para o aprimoramento expressivo.

A seguir vamos realizar uma análise das grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Música, Licenciatura em Desenho e Curso Superior de Pintura nos anos de 2000-2006. (anexo 7). Após, vamos proceder à análise dos documentos que contêm as ementas, o conteúdo programático, a metodologia e o sistema de avaliação das disciplinas de Antropologia Cultural, História e Estética da Arte e Prática de Ensino dos cursos citados acima, os quais permitirão detectar a formação dos alunos da EMBAP. Os anos de vigência abordados que variam de 1993/94, 2000 e 2006/2008 sofrem essa variação em função da disponibilidade dos documentos da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

O quadro 3 apresenta a Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Música, disciplinas e carga horária no ano de 2000 – 2006 (anexo 7).

3.1 Grades Curriculares

Quadro 3- Grade Curricular

Curso Licenciatura em Música (2000-2006)

Série	Disciplina	Carga Horária
1ª Série	Biologia aplicada à Música	030
	Canto Coral	120
	História da Arte I	090
	Introdução à Metodologia Científica	060
	Linguagem e Estruturação Musical I – Harmonia	060
	Percepção Musical I	060
	Piano I	030
	Prática Artística I	030
	Prática Instrumental I – Flauta Doce ou Violão	030
	Técnica Vocal I	060
	Teoria da Arte Educação	060
	Antropologia Cultural	060
	2ª Série	Acústica Musical
Análise, Apreciação e Estética Musical		060
Canto Coral II		120
Folclore Musical		060
História da Arte II		090
Linguagem e Estruturação Musical II – Harmonia		060
Música Brasileira		060
Percepção Musical II*		060
Piano II*		030
Prática Artística II		030
Prática Instrumental II – Flauta Doce ou Violão		030
Técnica Vocal II		060
3ª Série	Canto Coral III	120
	Didática Geral	060
	Didática (Iniciação Musical) I	060

	Didática e Repertório Musical I	060
	Linguagem e Estruturação Musical III – Contraponto	060
	Oficina de Instrumentação I	060
	Piano III*	030
	Prática Artística III	030
	Prática de Harmonia e Arranjos Vocais I	060
	Prática Instrumental III – Flauta Doce ou Violão	030
	Psicologia da Educação	090
	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado Profissionalizante)	120
4ª Série	Didática (Iniciação Musical) II	060
	Didática e Repertório Musical II*	060
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	060
	Linguagem e Estruturação Musical IV – Contraponto	060
	Oficina de Instrumentação II	060
	Piano IV*	030
	Prática Artística IV	030
	Prática de Harmonia e Arranjos Vocais II	060
	Prática Instrumental IV – Flauta Doce ou Violão	030
	Regência de Banda, Coro e Orquestra	060
	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado Profissionalizante)**	240
	Carga Horária Total do Curso: 2.910	

Fonte: EMBAP. Grade Curricular do Curso Licenciatura em Música. Texto em folha avulsa.

* Pré-requisito (ingressantes a partir de 2006)

**Pré-requisito – Didática I

Conforme podemos observar no quadro 3, a grade curricular do curso de Licenciatura em Música apresenta carga horária total de 2.910 horas/atividades. As matérias teóricas como História da Arte, Teoria da Arte Educação,

Antropologia Cultural e Psicologia da Educação proporcionam conteúdos para a formação geral e cultural do aluno. As disciplinas teórico-aplicadas, como Linguagem e Estruturação Musical, Harmonia, Percepção Musical, Acústica Musical, Análise, Apreciação e Estética Musical, Oficina de Instrumentação e Regência de Banda, Coro e Orquestra, agregam conhecimentos teóricos e técnicos específicos ao curso, necessários para a formação do aluno. As disciplinas pedagógicas Introdução à Metodologia Científica (ministrada no 1º ano), Didática Geral (3º ano) e Prática de Ensino - Estágio Supervisionado Profissionalizante (3º e 4º ano) proporcionam o desempenho profissional do aluno. O curso de Licenciatura em Música da EMBAP enfatiza, também, áreas específicas, como Canto e a Técnica Vocal e Biologia Aplicada à Música, nas quais aspectos fisiológicos básicos do organismo humano são necessários para o uso “adequado” do aparelho musical e vocal. Nota-se, dessa forma, que existe uma preocupação em integrar conhecimentos específicos de algumas das disciplinas com outras afins. As disciplinas de Canto Coral e Regência de Banda, Coro e Orquestra, além de proporcionarem conhecimentos específicos e técnicos ao curso, apresentam a particularidade de desenvolver uma prática coletiva com os alunos, que embora opcional, é importante para a socialização. Notamos, conforme o quadro acima, uma divisão harmônica entre as disciplinas teóricas, teórico-aplicadas, técnicas e pedagógicas.

O quadro abaixo apresenta a Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Desenho, disciplinas e carga horária no ano de 2000 – 2006 (anexo 7).

Quadro 4- Grade Curricular

Curso Licenciatura em Desenho (2000-2006)

Série	Disciplina	Carga Horária
1ª Série	Desenho I	090
	Desenho Geométrico	090
	Expressão em Volume I	090
	Geometria Descritiva I	090
	História da Arte e Estética I	090

	Composição e Plástica I	060
	Expressão em Superfície e Técnicas de Desenho	120
	Teoria da Cor	060
	Antropologia Cultural	060
2ª Série	Análise e Exercícios de Materiais Expressivos	090
	Composição e Plástica II	060
	Desenho II	090
	Expressão em Volume II	090
	Geometria Descritiva II	090
	História da Arte e Estética II	090
	Introdução à Metodologia Científica	060
	Perspectiva I	090
	Técnicas de Pintura	120
3ª Série	Desenho III	090
	Desenho Técnico	090
	Didática Geral I	060
	História da Arte e Estética III	060
	Iniciação às Técnicas Industriais	120
	Matemática Aplicada – Complementos de Matemática	060
	Perspectiva II	090
	Psicologia da Educação	090
	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	120
4ª Série	Análise Gráfica	060
	Desenho IV	090
	Didática Geral II	060
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	060
	Ética (Deontologia)	060
	História da Arte e Estética IV	060
	Técnicas de Composição Industrial	090
	Teoria da Arte Educação	030
	Oficina de Artes Industriais (Organização e Direção)	030

	Noções de Economia Industrial Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	240
	Carga Horária Total do Curso: 3.150	

Fonte: EMBAP. Grade Curricular do Curso Licenciatura em Desenho. Texto em folha avulsa.

O quadro 4, com a Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Desenho, apresenta a carga horária total de 3.150 horas. As disciplinas teóricas, como História da Arte e Estética, Psicologia da Educação, Teoria da Arte Educação e Antropologia, são responsáveis pela formação teórica e cultural do Licenciado em Desenho. A disciplina de Ética (Deontologia) pode trabalhar com questões fundamentais para a solidariedade e convivência entre as pessoas, necessárias ao bom profissional. As disciplinas pedagógicas estão mais centradas nos 3º e 4º anos do curso - com exceção de Introdução à Metodologia Científica - evidenciando uma preocupação com a formação pedagógica do futuro professor. As matérias que formam tecnicamente o aluno demonstram o interesse em formar o aluno com consistência técnica.

O quadro abaixo apresenta a Grade Curricular do Curso Superior de Pintura, disciplina e carga horária no ano de 2000 – 2006 (anexo 7).

Quadro 5- Grade Curricular

Curso Superior de Pintura (2000-2006)

Série	Disciplina	Carga Horária
1ª Série	Antropologia Cultural	060
	Composição e Plástica I	060
	Desenho I	120
	Desenho Geométrico e Geometria Descritiva	060
	Expressão em Volume I	120
	Expressão Gráfica	120
	História da Arte e Estética I	090

	Técnicas de Pintura	120
2ª Série	Anatomia	090
	Croquis	060
	Desenho II	120
	Expressão em Volume II	120
	História da Arte e Estética II	090
	Introdução à Metodologia Científica	060
	Perspectiva e Sombras	090
	Pintura I	120
	Composição e Plástica II	060
3ª Série	Anatomia Aplicada	120
	Composição Aplicada à Pintura	060
	Desenho III	120
	Ética (Deontologia)	060
	História da Arte e Estética III	090
	Pintura II	180
4ª Série	Desenho IV	120
	História da Arte e Estética IV	090
	Pintura III	240
	Teoria da Restauração e Conservação da Pintura	060
	Estágio Supervisionado Profissionalizante	120
	Carga Horária Total do Curso: 2.880	

Fonte: EMBAP. Grade Curricular do Curso Superior de Pintura. Texto em folha avulsa.

A Grade Curricular do Curso Superior de Pintura contabiliza um total de 2.880 horas. As disciplinas responsáveis pela formação teórica e cultural do aluno aparecem nos quatro anos do curso - sendo que História da Arte e Antropologia Cultural estão presentes em todos os cursos analisados. A disciplina de Antropologia Cultural trabalha com conteúdos que enfatizam a consciência cultural, o preconceito e a diferença, entre outros, gerando a possibilidade de discussões sobre a temática da disciplina, permeada com questões da atualidade.

A disciplina de Anatomia (90 h) e Anatomia Aplicada (120 h) indicam a importância do estudo aprofundado da nossa anatomia para a representação plástica da figura humana. Destacam-se disciplinas com ênfase na formação técnica do aluno, como Pintura I (120 h), Pintura II (180 h), Pintura III (240 h). A disciplina de Teoria da Restauração e Conservação da Pintura é importante para um currículo atual em consonância com o universo profissional. O Estágio Supervisionado Profissionalizante difere da Prática de Ensino (Estágio Supervisionado), pois o objetivo é formar o bacharel em Pintura e não o professor. O Estágio Supervisionado Profissionalizante possibilita o exercício profissional do aluno, que desenvolve um projeto individual na área a partir de uma modalidade escolhida, como pintura a óleo, acrílica, entre outras.

O quadro abaixo se refere ao Plano de Curso da Disciplina de Antropologia Cultural, no curso Superior de Pintura, nos anos de 1993/1994 (anexo 8).

3.2 Planos de Curso - Antropologia Cultural

Quadro 6- Plano de Curso – Antropologia Cultural

Cursos	ementas	conteúdo programático
Licenciatura em Música		
Licenciatura em Desenho		
Superior em Pintura	Levar o educando a identificar a contribuição da Antropologia no âmbito da Pintura e da Música e assim reconhecer a realidade social, as estruturas sociais e as sociedades	1º bimestre: antropologia, a ciência do homem. 2º bimestre: natureza da cultura. 3º bimestre: os aspectos da cultura 4º bimestre: o aspecto

	como produtoras de cultura.	estético da cultura.
--	-----------------------------	----------------------

Plano de Curso da Disciplina de Antropologia Cultural no curso Superior de Pintura (1993/1994 - anexo 8).

O quadro abaixo apresenta a Disciplina de Antropologia Cultural nos cursos de Licenciatura em Música, Licenciatura em Desenho e Curso Superior de Pintura no ano de 2000 (anexo 8).

Quadro 7 – Plano de Curso – Antropologia Cultural

Cursos	ementas	conteúdo programático
Licenciatura em Música	Compreensão das diferenças existentes entre os diversos grupos sociais. Realidade social brasileira: significado e alcance das manifestações artísticas dentro do contexto social.	1º bimestre: surgimento da Antropologia; primeiros teóricos e a Antropologia atual. 2º bimestre: conceitos fundamentais: a construção do “olhar antropológico”, cultura, etnocentrismo e diversidade cultural. 3º bimestre: prática antropológica, pesquisa de campo. 4º bimestre: ramos da Antropologia. Antropologia contemporânea (discussões temáticas).
Licenciatura em	Compreensão das	1º bimestre: surgimento

Desenho	diferenças existentes entre os diversos grupos sociais. Realidade social brasileira: significado e alcance das manifestações artísticas dentro do contexto social	da Antropologia; primeiros teóricos e a Antropologia atual. 2º bimestre: conceitos fundamentais: a construção do “olhar antropológico”, cultura, etnocentrismo e diversidade cultural. 3º bimestre: prática antropológica, pesquisa de campo. 4º bimestre: ramos da Antropologia. Antropologia contemporânea (discussões temáticas).
Superior de Pintura	Compreensão das diferenças existentes entre os diversos grupos sociais. Realidade social brasileira: significado e alcance das manifestações artísticas dentro do contexto social	1º bimestre: surgimento da Antropologia; primeiros teóricos e a Antropologia atual. 2º bimestre: conceitos fundamentais: a construção do “olhar antropológico”, cultura, etnocentrismo e diversidade cultural. 3º bimestre: prática antropológica, pesquisa de campo. 4º bimestre: ramos da

		Antropologia. Antropologia contemporânea (discussões temáticas).
--	--	------------------------------------------------------------------

Plano de Curso da Disciplina de Antropologia Cultural do curso de Licenciatura em Música, Licenciatura em Desenho e Superior de Pintura (2000 - anexo 8).

As ementas da EMBAP, tanto dos anos de 1993/94 como as do ano de 2000, apresentam uma “criticidade”, que contribuem para que o aluno compreenda a diversidade social e cultural, ampliando sua visão de mundo.

O conteúdo programático dos anos de 1993/94 e de 2000, no primeiro e segundo bimestre, é muito parecido, centrado no contexto do surgimento histórico da Antropologia como ciência, valorizando temas como a diversidade cultural e o etnocentrismo.

Destacamos o plano de curso do ano de 2000; situado na prática antropológica, e no “fazer antropologia”, na qual os alunos são incentivados a fazer pesquisa de campo. Esse modo de trabalho se mostra positivo, pois ao fazerem pesquisa de campo, os alunos percebem, de certa forma, o que é “ser um pesquisador”, enfrentado as possíveis limitações impostas, quer seja pela deficiência de conteúdo teórico, ou pelas dificuldades advindas da pesquisa propriamente dita.

No quarto bimestre o plano de curso de 1993/94 se concentra no aspecto estético da cultura, na questão da aculturação e transmissão cultural, e na linguagem como veículo de cultura. A ênfase nos aspectos estéticos da cultura pode ser reflexiva desde que se compreenda - segundo Horkheimer e Adorno (1978b) - que o “comportamento estético em si, foi sempre complementar da crescente socialização dos homens” (p. 109). É indiscutível o papel da linguagem como veículo de cultura. A linguagem produz e reproduz as experiências culturais de determinados grupos sociais, sendo dessa forma um fenômeno político. A questão da aculturação - transmissão cultural - é uma das conquistas da antropologia e seu estudo é importante em um currículo que se pretende crítico.

A Antropologia Cultural, sendo por si mesma uma disciplina que pode agregar discussões ricas, se reveste de importância maior, pois faz parte da grade curricular de todos os cursos da EMBAP durante o primeiro ano, podendo, nesse contexto, ser considerada como “disciplina basilar”.

Tanto o plano de curso de 1993/94 como o de 2000 privilegia aulas expositivas - por meio de textos, discussões e seminários – e aulas práticas, que envolvem observação e pesquisas.

No plano de curso de 2000, além da leitura de textos de apoio para as aulas, eventualmente foram utilizados vídeos e palestrantes convidados para trazer mais conhecimento sobre assuntos escolhidos pelos alunos.

No plano de curso de 1993/94, a avaliação foi realizada a partir de resenhas, pesquisas e provas bimestrais. No plano de curso de 2000, os alunos foram avaliados por meio de trabalhos, apresentação de seminários e provas escritas.

No plano de curso de 2000, notamos coerência entre a bibliografia utilizada e o conteúdo programático desenvolvido. As questões relativas à antropologia social e cultural, e a sociologia da arte elencadas no conteúdo, parecem ser abordadas na bibliografia, existindo a preocupação com uma temática bem atual, como por exemplo, violência e cidadania, conflitos e encontros culturais de pequenos grupos, elementos característicos de uma “antropologia urbana”.

O quadro abaixo destaca a disciplina de História da Arte I nos cursos de Licenciatura em Música, Licenciatura em Desenho e Superior de Pintura, nos anos de 1993/1994 (anexo 9).

Plano de Curso – História da Arte I

Quadro 8 – Plano de curso – História da Arte I

Cursos	ementas	conteúdo programático
Licenciatura em Música	Elementos e conceitos básicos para	Unidade 1: introdução a História da Arte,

	<p>compreensão do fenômeno artístico em suas dimensões plásticas, musicais no contexto cultural dos diferentes períodos históricos, desde a Pré- História até O Renascimento.</p>	<p>elementos e fases da música.</p> <p>Unidade 2: arte e música na Pré-História.</p> <p>Unidade 3: as artes e a música na Antiguidade (Mesopotâmia, Egito, Pérsia, Grécia e Roma), a música grega.</p> <p>Unidade 4: arte e música no cristianismo (arte Bizantina e Pré-Românica e o canto gregoriano).</p> <p>Unidade 5: arte e música no Feudalismo (arte Islâmica e Românica e música profana e religiosa, os trovadores).</p>
<p>Licenciatura em Desenho</p>	<p>Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde o nascimento da arte (Pré-História) até o Renascimento, em consonância com o momento sócio-político-</p>	<p>Unidade 1: a arte da Pré-História.</p> <p>Unidade 2: o Egito Antigo (análise sócio-política-econômica e religiosa), arquitetura, escultura e pintura.</p> <p>Unidade 3: o mundo Clássico Greco-Romano.</p> <p>Unidade 4: a Arte Paleocristã.</p>

	econômico e cultural em que se desenvolveram.	Unidade 5: a Arte Medieval (Análise sócio-política-econômica-religiosa e cultural) Unidade 6: o Renascimento.
Superior de Pintura	Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde o nascimento da arte (Pré-História) até o Renascimento, em consonância com o momento sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolveram.	Unidade 1: a arte da Pré-História. Unidade 2: o Egito Antigo (análise sócio-política-econômica e religiosa), arquitetura, escultura e pintura. Unidade 3: o mundo Clássico Greco-Romano. Unidade 4: a Arte Paleocristã. Unidade 5: a Arte Medieval (Análise sócio-política-econômica-religiosa e cultural).

Plano de Curso da Disciplina de História da Arte I no Curso Licenciatura em Música, Licenciatura e Desenho e Superior de Pintura nos anos de 1993/1994 (anexo 9).

O quadro abaixo destaca a Disciplina de História da Arte I no Curso de Licenciatura em Desenho nos anos de 2006/2008 (anexo 9).

Quadro 9 – Plano de Curso – História da Arte I

Cursos	ementas	Conteúdo programático
Licenciatura em Música		
Licenciatura em Desenho	Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, gravura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde a Pré- História até o período medieval, com ênfase na produção gráfica em consonância com o momento histórico em que se desenvolveram.	<p>Unidade 1: a arte da Pré-História.</p> <p>Unidade 2: o Egito Antigo (análise sócio-política-econômica e religiosa), arquitetura, escultura e pintura.</p> <p>Unidade 3: o mundo Clássico Greco-Romano.</p> <p>Unidade 4: a Arte Paleocristã.</p> <p>Unidade 5: a Arte Medieval (Análise sócio-política-econômica-religiosa e cultural)</p> <p>Unidade 6: o Renascimento.</p>
Superior de Pintura		

Plano de Curso da disciplina de História da Arte I no curso de Licenciatura em Desenho (2006/2008 – anexo 9).

A História da Arte é uma disciplina que permite a análise tanto do contexto social, político e cultural em que as obras de arte desenvolveram-se, como também do sentido social das próprias obras. Ou, como nos advertem Horkheimer

e Adorno (1978b), a arte pode ser “tomada como objeto de uma investigação que nela desvenda uma inconsciente historiografia da sociedade” (p. 105).

As ementas e o conteúdo programático da disciplina de História da Arte abrangem conteúdos específicos da disciplina, acompanhados de análise sobre o momento histórico, social e cultural.

A metodologia utilizada em todos os cursos privilegia aulas expositivas, com análise de obras, debates e análise de textos. No curso de Licenciatura em Música, são usados recursos audiovisuais como discos e gravações.

A bibliografia do curso Superior de Pintura e Licenciatura em Desenho apresenta-se coerente em relação ao conteúdo programático elencado: o conteúdo dos livros utilizados pelo professor está relacionado com o conteúdo programático. A bibliografia apresentada utiliza autores como Hauser, que segundo Horkheimer e Adorno (1978b):

desenvolve os movimentos estritamente estéticos e sociais, em separado e em suas relações mútuas, e não foi por mero acaso, certamente, que ele pôde traçar com rara felicidade uma exposição geral de elevado nível e realizar, graças à sua capacidade, uma luminosa descrição da riqueza da particularidade artística no contexto, coerentemente elaborado, do processo histórico. (p. 106).

O quadro abaixo aborda a disciplina de História da Arte II nos cursos de Licenciatura em Música, Licenciatura em Desenho e Superior de Pintura nos anos de 1993/1994 (anexo 10).

Quadro 10 – Plano de Curso – História da Arte II

Cursos	ementas	conteúdo programático
Licenciatura em Música	Elementos e conceitos básicos para compreensão do	Unidade 1: arte Barroca e música do século XVII. Unidade 2: classicismo

	<p>fenômeno artístico em suas dimensões plásticas, musicais no contexto cultural dos diferentes períodos históricos, do século XVII até o século XX.</p>	<p>musical e arte neoclássica.</p> <p>Unidade 3: música a arte do Romantismo.</p> <p>Unidade 4: nacionalismo na música e arte Realista.</p> <p>Unidade 5: música e arte do Impressionismo.</p> <p>Unidade 6: música e arte do Modernismo.</p> <p>Unidade 7: música e arte da Atualidade.</p>
<p>Licenciatura em Desenho</p>	<p>Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, gravura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde o Barroco os movimentos das vanguardas históricas (primeira metade do século XX), em consonância com o momento sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolveram.</p>	<p>Unidade 1: o Barroco (análise sócio-político-econômica-cultural e religiosa). O Barroco nas cortes católicas e protestantes.</p> <p>Unidade 2: o Rococó (análise do período, arquitetura, escultura e pintura).</p> <p>Unidade 3: o Neoclassicismo.</p> <p>Unidade 4: o Romantismo.</p> <p>Unidade 5: o Realismo.</p> <p>Unidade 6: a Revolução Industrial (análise</p>

		<p>histórica-social-econômica e política). Influências nas Artes Plásticas.</p> <p>Unidade 7: o Impressionismo.</p> <p>Unidade 8: as vanguardas históricas (século XX).</p>
Superior em Pintura	<p>Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde o Renascimento até o Realismo, em consonância com o momento sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolveram.</p>	<p>Unidade 1: o Renascimento.</p> <p>Unidade 2: o Barroco (análise sócio-política-econômica-cultural e religiosa do período). O Barroco nas cortes católicas e protestantes.</p> <p>Unidade 3: o Rococó (análise social e política da França no século XVIII). Arquitetura, escultura e pintura.</p> <p>Unidade 4: o Neoclassicismo.</p> <p>Unidade 5: o Romantismo (análise do período. Significado e influências). Pintura e escultura.</p> <p>Unidade 6: o Realismo (análise do período, causas e características,</p>

		manifestações artísticas). Unidade 7: a Revolução Industrial (análise histórica-social-econômica e política, influências nas artes plásticas).
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Plano de Curso da Disciplina de História da Arte II do curso de Licenciatura em Música, Licenciatura em Desenho e Curso Superior de Pintura em 1993/1994 (anexo 10).

O quadro abaixo apresenta a Disciplina de História da Arte II do Curso de Licenciatura em Desenho no ano de 2006/2008 (anexo 10).

Quadro 11 - Plano de Curso – História da Arte II

Cursos	ementas	Conteúdo programático
Licenciatura em Música		
Licenciatura em Desenho	Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde o Renascimento até o Realismo, em consonância com o momento sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolveram.	Unidade 1: introdução à metodologia da História da Arte, introdução à leitura de imagem, introdução iconografia sacra e mitológica. Unidade 2: século XIV, XV, XVI (fim da Idade Média (Itália/França, pintura, escultura, arquitetura) , Proto-Renascença (Itália) , Renascença (Itália, norte

	<p>Estudar e praticar diversos métodos da História da Arte (por exemplo: iconografia- iconologia, social-histórico, semiótico, hermenêutica)</p>	<p>dos Alpes, pintores) e Maneirismo).</p> <p>Unidade 3: século XVII (Barroco, análise sócio-política-econômica-cultural e religiosa do período, arquitetura, escultura e pintura). Barroco na Itália, França, Espanha, Holanda e Flandres.</p> <p>Unidade 4: século XVIII e XIX (Iluminismo e Rococó – análise do período) Neoclassicismo na França, Itália. Romantismo (análise do período, França e Alemanha, Orientalismo).</p> <p>Unidade 5: século XIX (Urbanismo, Revolução Industrial) Realismo, Simbolismo, arte acadêmica a arte moderna.</p>
Superior de Pintura		

Plano de Curso da disciplina de História das Artes II do curso de Licenciatura em Desenho no ano de 2006/2008 (anexo 10).

As ementas praticamente não sofreram alterações no curso de Licenciatura em Desenho durante os anos de 1993/1994 e 2006/08. O diferencial é o método empregado no estudo da História da Arte, como por exemplo, a iconografia, iconologia, social-histórico, semiótico, hermenêutica. Horkheimer e Adorno (1978b) argumentam que, no campo da Sociologia da Arte, predominaram por muito tempo métodos de certa forma primitivos; limitados à análises restritas sobre a vida dos artistas, suas opiniões e pensamentos políticos, sendo que “só recentemente é que os problemas da forma e da configuração nas obras de arte, reservados por longo tempo ao âmbito da história da cultura, divorciada das realidades sociais, foram ingressando no tratamento sociológico das obras de arte” (p. 105).

Nos cursos de Licenciatura em Desenho (ano 1993/94 e 2006/08) e Superior de Pintura (ano 1993/94), o conteúdo programático abrange as propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura; técnicas e fundamentos estéticos que nortearam os movimentos artísticos. A análise social e política dos países em que se desenvolveram os movimentos, as causas, características, significação e influências da totalidade social e da arte, são descritos no documento.

A metodologia consta de aulas expositivas e dialogadas, leitura, análise e debate de textos e obras. No curso de Licenciatura em Música são empregados o método expositivo verbal e o método ativo, além de dinâmica de grupo e pesquisa.

No curso de Licenciatura em Música são utilizados discos e gravações, como estratégia da História da Música (audição comentada); História da Música através do som.

O sistema de avaliação utilizado consta de trabalhos de pesquisa, seminários, provas subjetivas e objetivas, e trabalho científico - seguindo as normas da ABNT - sobre tema abordado. A exigência do trabalho científico chamou-nos a atenção de uma forma positiva, pois sua realização fará com que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver um texto com os conhecimentos adquiridos, fazendo relações e exercitando a pesquisa.

A bibliografia do curso Superior de Pintura e Licenciatura em Desenho foi atualizada; é coerente com o conteúdo programático e utiliza autores preocupados

com a análise do fenômeno artístico sem descuidar do vínculo existente entre a arte e as mudanças sociais.

A bibliografia do curso de Licenciatura em Música continua a mesma e encontra-se com os dados incompletos - o que pode revelar certo descaso com o documento.

O quadro abaixo se refere à disciplina de História da Arte III do Curso Superior de Pintura nos anos de 1993/1994 (anexo 11).

Quadro 12 - Plano de Curso – História da Arte III

Cursos	ementas	conteúdo programático
Licenciatura em Música		
Licenciatura em Desenho		
Superior de Pintura	Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura e, outras formas de expressão plástica, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde o Impressionismo até a primeira metade do século XX, em consonância com o momento sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolveram.	Unidade 1: o Impressionismo (análise do período) . Pintores. Unidade 2: as vanguardas históricas. Fauvismo, Expressionismo, Cubismo, Futurismo, Abstracionismo, arte Metafísica, Dadaísmo, Surrealismo e o Expressionismo abstrato americano.

Plano de Curso da disciplina de História das Arte III do Curso Superior de Pintura nos anos de vigência de 1993/1994 (anexo 11).

O quadro abaixo destaca a Disciplina de História da Arte III do Curso de Licenciatura em Desenho no ano de 2006/2008 (anexo 11).

Quadro 13 – Plano de Curso – História da Arte III

Cursos	ementas	conteúdo programático
Licenciatura em Música		
Licenciatura em Desenho	Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde a segunda metade do século XIX até a contemporaneidade, em consonância com o momento sócio- político-econômico e cultural em que se desenvolveram. Estudar e praticar diversos métodos da História da Arte (por exemplo: iconografia- iconologia, social-histórico, semiótico, hermenêutica)	Unidade 1: introdução à metodologia da História da Arte, introdução à leitura de imagem. Unidade 2: arte Moderna (conceitos, Realismo, Impressionismo, arte das vanguardas históricas, Linguagens abstratas, Dadaísmo, Surrealismo, Pintura Metafísica). Unidade 3: Realismo mágico, arte entre guerras: nova objetividade, arte oficial x arte degenerada. A nova crítica de arte, escultura. Unidade 4: realidade e percepção da arte. Pop Art, Minimal Art, Concept

		Art, Performance, Pós-Modernidade. Unidade 5: Arte Moderna x Arte Contemporânea x Arte Pós-Moderna.
Superior de Pintura		

Plano de Curso da Disciplina de História da Arte III do Curso de Licenciatura em Desenho do ano de 2006/2008 (anexo 11).

O que diferencia o ementário da disciplina História da Arte III, ministrada no Curso Superior de Pintura (ano de 1993/94), e no Curso de Licenciatura em Desenho (ano de 2006/08), é que o primeiro começa sua análise com o Impressionismo e vai até a primeira metade do século XIX; enquanto o segundo, estende sua análise até os movimentos contemporâneos, com a introdução à metodologia na História da Arte e à leitura de imagens.

O conteúdo programático dos cursos analisados enfatiza a vertiginosa mudança ocorrida no mundo da sociedade burguesa moderna: a arte entre guerras; a nova arte em contraste com a arte oficial; a crítica de arte e os movimentos de arte - que denunciam a alienação, a degradação da cultura moderna e o absurdo da existência humana.

A bibliografia trabalhada no conteúdo programático das disciplinas Licenciatura em Desenho e Superior de Pintura começa com Adorno (1970) e uma de suas obras centrais na análise da "Teoria Estética". A *teoria estética*, última obra de Adorno, foi publicada logo após a sua morte, em agosto de 1969. O texto, de leitura difícil, é construído basicamente em pequenos fragmentos, que vão se organizando e se constituindo em um todo no qual o autor realiza uma profunda análise da sociedade através da arte. São utilizados, também, autores que realizam análises críticas sobre as vanguardas artísticas; cultura e arte Moderna e Pós-Moderna.

O quadro a seguir mostra o Plano de Curso da Disciplina de história da Arte IV do Curso Superior de Pintura no ano de 1993/1994 (anexo 12).

Quadro 14 - Plano de Curso – História da Arte IV

Cursos	ementas	conteúdo programático
Licenciatura em Música		
Licenciatura em Desenho		
Superior de Pintura	Identificação e análise das principais propostas artísticas a partir da segunda metade do século XX. Caracterizar a evolução da Arte Brasileira e Paranaense.	<p>Unidade 1: as vanguardas contemporâneas (Pop-Art, Op-Art, Conceitual Art, Minimal Art). Arquitetura Pós-Moderna.</p> <p>Unidade 2: arte Brasileira (a Pré-História Brasileira, Arte no Brasil Colônia: a colonização, os jesuítas, Nassau e o Brasil Holandês, pintores e escultores. O Brasil no século XIX: Missão Francesa, Academicismo. Principais artistas.</p> <p>Unidade 3: o Brasil Artístico do século XIX. O progresso cultural e científico. A Semana de 1922).</p>

		<p>Unidade 4: arte Paranaense. Pré-História, sítios. Mariano de Lima e sua escola. Andersen e seus discípulos.</p> <p>Unidade 5: movimentos de renovação. Círculo de Artes Plásticas do Paraná. Departamento de Cultura. Escola de Música e Belas Arte do Paraná (fundação e papel na comunidade). Artistas Contemporâneos</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Plano de Curso da disciplina de História das Arte e Estética IV do Curso Superior de Pintura no ano de vigência de 1993/1994 (anexo 12).

O ementário do curso Superior de Pintura é organizado de forma a privilegiar as vanguardas Contemporâneas, a Arte Brasileira e Arte Paranaense.

O conteúdo programático listado acima é de extrema importância, pois destaca a totalidade da Arte Brasileira, aprofundando a análise das questões regionais e analisando o papel da EMBAP como difusora de cultura.

São utilizados como metodologia aulas expositivas, projeção de “slides” e trabalhos de dinâmica em grupo. No sistema de avaliação, constam provas subjetivas e objetivas, trabalhos escritos e seminários.

A bibliografia referencial, no tocante a arte brasileira, é a tradicionalmente utilizada: trabalho sério de Walter Zanini e Pietro Maria Bardi – uns dos poucos autores que se aventuraram a escrever sobre a historiografia de Arte no Brasil. A bibliografia internacional traz nomes de críticos de arte e especialistas em arte contemporânea.

O quadro a seguir trata da Disciplina de Prática de Ensino (estágio supervisionado) dos Cursos de Licenciatura em Música, Licenciatura em Desenho e Estágio Supervisionado Profissionalizante no Curso Superior de Pintura, nos anos de 1993/1994 (anexo 13).

Quadro 15 - Plano de Curso – Prática de Ensino

Cursos	ementas	conteúdo programático
Licenciatura em Música	O estágio é instrumento fundamental no processo de formação do professor, integrando teoria e prática pedagógica em situações de vivência em Escolas de 1º e 2º Graus visando à articulação do saber com o fazer.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rever conteúdos teóricos para elaborar o planejamento de ensino. 2. Propiciar variadas situações de docência e de relacionamento interpessoal. 3. Contactar a comunidade educacional observando situações reais. 4. Elaborar um anteprojeto baseado nos dados colhidos anteriormente. 5. Priorizar as necessidades da escola, respeitando suas características. 6. Mediar através do ensino da arte a ampliação do universo

		<p>cultural da comunidade escolar propiciando a construção do conhecimento.</p> <p>7. Executar o projeto apoiado no embasamento teórico, na reflexão crítica, no planejamento flexível.</p> <p>8. Documentar as fases do projeto para avaliação e base para novos projetos.</p>
<p>Licenciatura em Desenho</p>	<p>O estágio é instrumento fundamental no processo de formação do professor, integrando teoria e prática pedagógica em situações de vivência em Escolas de 1º e 2º Graus visando à articulação do saber com o fazer</p>	<p>1. Rever conteúdos teóricos para elaborar o planejamento de ensino.</p> <p>2. Propiciar variadas situações de docência e de relacionamento interpessoal.</p> <p>3. Contactar a comunidade educacional observando situações reais.</p> <p>4. Elaborar um anteprojeto baseado nos dados colhidos anteriormente.</p> <p>5. Priorizar as necessidades da escola, respeitando suas</p>

		<p>características.</p> <p>6. Mediar através do ensino da arte a ampliação do universo cultural da comunidade escolar propiciando a construção do conhecimento.</p> <p>7. Executar o projeto apoiado no embasamento teórico, na reflexão crítica, no planejamento flexível.</p> <p>8. Documentar as fases do projeto para avaliação e base para novos projetos</p>
Superior de Pintura	<p>Possibilidade de exercício profissional de forma que se identifique com o projeto apresentado. Proposta de projeto pessoal na área em qualquer modalidade, nos locais especificados a serem desenvolvidos. Cumprir os cronogramas e diretrizes estabelecidas.</p>	<p>1. Escolha do projeto.</p> <p>2. Metodologia e planejamento.</p> <p>3. Formalização dos procedimentos.</p> <p>4. Acompanhamento bimestral do estágio em conformidade com o cronograma das atividades.</p> <p>5. Avaliação bimestral com relatórios dos titulares.</p>

		6. Avaliação final e apresentação de relatório da atividade executada.
--	--	------------------------------------------------------------------------

Plano de Curso da disciplina de Prática de Ensino (estágio supervisionado) do curso de Licenciatura em Música, Licenciatura em Desenho e Estágio Supervisionado Profissionalizante no Curso Superior de Pintura no ano de vigência de 1993/94 (anexo 13).

O quadro abaixo enfatiza a Disciplina de Prática de Ensino no Curso de Licenciatura em Música e Licenciatura em Desenho no ano de 2000 (anexo 13).

Quadro 16 – Plano de Curso – Prática de Ensino

Cursos	ementas	conteúdo programático
Licenciatura em Música	Estágio curricular tem como característica atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas aos estudantes através da participação em situações reais de vida e trabalho, realizadas na Comunidade Escolar Pública sob a responsabilidade, coordenação e supervisão da Instituição de Ensino.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integração grupal evidenciando as inteligências múltiplas. 2. Traçar um perfil do arte-educador, preparando-o para reflexão crítica e construtiva que vai realizar nos campos de estágio. 3. Levantar bibliografia de apoio, banco de dados, de imagens etc. 4. Definir, caracterizar e selecionar os campos de estágio.

		<p>5. Estabelecer o referencial teórico que auxiliará na investigação da realidade.</p> <p>6. Delinear o projeto – Investigação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão.</p> <p>7. Execução prática através de visitas programadas com a supervisão aos campos de observação selecionados.</p> <p>8. Retornar ao local para coleta de dados.</p> <p>9. Seminário – reflexão crítica do evento. Avaliação.</p> <p>10. Entrega do projeto – Investigação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão.</p> <p>11. Planejamento, análise, pesquisa e seleção de Temas de Integração (Música e Artes Plásticas), assim com dos locais.</p> <p>12. Execução dos projetos</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>(locais diversos) com orientação da coordenação e supervisão.</p> <p>13. Seminário. Reflexão crítica dos resultados e entrega do projeto escrito.</p> <p>14. Traçar objetivos e definir o que é monitoria e sua importância para o estudante.</p> <p>15. Esquematizar o projeto que vai se efetuar.</p> <p>16. Estabelecer cronograma de reunião com a supervisão.</p> <p>17. Executar o projeto.</p> <p>18. Trabalhar integrado a equipe de Estágio Curricular x Aluno Estagiário.</p> <p>19. Seminário de Reflexão Crítica – Avaliação Geral do Projeto.</p> <p>20. Entrega do projeto final dentro das normas da ABNT.</p>
<p>Licenciatura em Desenho</p>	<p>Estágio curricular tem como característica</p>	<p>1. Integração grupal evidenciando as</p>

	<p>atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas aos estudantes através da participação em situações reais de vida e trabalho, realizadas na Comunidade Escolar Pública sob a responsabilidade, coordenação e supervisão da Instituição de Ensino</p>	<p>inteligências múltiplas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Traçar um perfil do arte-educador, preparando-o para reflexão crítica e construtiva que vai realizar nos campos de estágio. 3. Levantar bibliografia de apoio, banco de dados, de imagens etc. 4. Definir, caracterizar e selecionar os campos de estágio. 5. Estabelecer o referencial teórico que auxiliará na investigação da realidade. 6. Delinear o projeto – Investigação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. 7. Execução prática através de visitas programadas com a supervisão aos campos de observação selecionados. 8. Retornar ao local para coleta de dados.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>9. Seminário – reflexão crítica do evento. Avaliação.</p> <p>10. Entrega do projeto – Investigação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão.</p> <p>11. Planejamento, análise, pesquisa e seleção de Temas de Integração (Música e Artes Plásticas), assim com dos locais.</p> <p>12. Execução dos projetos (locais diversos) com orientação da coordenação e supervisão.</p> <p>13. Seminário. Reflexão crítica dos resultados e entrega do projeto escrito.</p> <p>14. Traçar objetivos e definir o que é monitoria e sua importância para o estudante.</p> <p>15. Esquematizar o projeto que vai se efetuar.</p> <p>16. Estabelecer cronograma de reunião com a supervisão.</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>17. Executar o projeto.</p> <p>18. Trabalhar integrado a equipe de Estágio Curricular x Aluno Estagiário.</p> <p>19. Seminário de Reflexão Crítica – Avaliação Geral do Projeto.</p> <p>20. Entrega do projeto final dentro das normas da ABNT.</p>
Superior de Pintura		

Plano de Curso da Disciplina de Prática de Ensino dos cursos de Licenciatura em Música e Licenciatura em Desenho no ano de 2000 (anexo 13).

O quadro abaixo apresenta a Disciplina de Estágio Supervisionado Profissionalizante no Curso Superior de Pintura no ano de 2006/2008 (anexo 13).

Quadro 17 – Plano de Curso – Prática de Ensino

Cursos	ementas	conteúdo programático
Licenciatura em Música		
Licenciatura em Desenho		
Superior de Pintura	<p>Possibilidade de exercício profissional de forma que se identifique com o projeto apresentado.</p> <p>Proposta de projeto</p>	<p>1. Escolha do projeto.</p> <p>2. Metodologia e planejamento.</p> <p>3. Formalização dos</p>

	<p>peçoal na área em qualquer modalidade, nos locais especificados a serem desenvolvidos. Cumprir os cronogramas e diretrizes estabelecidas.</p>	<p>procedimentos.</p> <p>4. Acompanhamento bimestral do estágio em conformidade com o cronograma das atividades.</p> <p>5. Avaliação bimestral com relatórios dos titulares.</p> <p>6. Avaliação final e apresentação de relatório da atividade executada.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Plano de Curso da Disciplina de Prática de Ensino no Curso Superior de Pintura no ano vigente de 2006/2008 (anexo 13).

A prática de Ensino pode permitir ao educando a compreensão do processo encadeado entre a teoria e a prática, viabilizando a prática dos pressupostos teóricos, conteúdos e metodologias aprendidas no decorrer do processo educativo.

As ementas dos dois cursos - Licenciatura em Música e Licenciatura em Desenho, ano de 1993/1994 e 2000 - esclarecem que o estágio é fundamental no processo de formação do professor, pois integra teoria e prática, possibilitando que, ao desempenharem suas atividades nas escolas da rede oficial de ensino público, os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver aspectos sociais, profissionais e culturais.

O curso Superior de Pintura possui uma disciplina “Estágio Supervisionado Profissionalizante”, que se diferencia da disciplina Prática de Ensino (também estágio supervisionado) empregada em cursos de licenciaturas. O estágio supervisionado profissionalizante não é voltado à capacitação do aluno em ministrar aulas na rede oficial de ensino. Ele possibilita ao aluno o

desenvolvimento de um projeto pessoal na área, em qualquer modalidade artística, em locais especificados e escolhidos pelo aluno (como galerias, escolas etc). O projeto pessoal desenvolvido é composto por um trabalho artístico e uma proposta teórica, unindo, desta forma, a teoria e a prática.

O conteúdo programático da disciplina Prática de Ensino dos cursos de Licenciatura em Música e Licenciatura em Desenho, dos anos 1993/94 e 2000, centra-se na revisão de conteúdos teóricos para a elaboração do planejamento de ensino, desenvolvido frente a um anteprojeto baseado na investigação da realidade, realizada anteriormente junto às escolas de 1º e 2º grau. Outros pontos enfatizados no documento são: priorizar as necessidades da escola escolhida para a realização da prática de ensino, respeitando suas características próprias de recursos físicos, materiais e outros; e mediar, por meio do ensino da arte, a ampliação do universo cultural dos alunos, propiciando a construção do conhecimento. A execução do projeto apoiado no embasamento teórico, na reflexão crítica e no planejamento flexível e criativo, também consta do conteúdo, juntamente com a documentação de todas as fases do projeto, para que possa ser avaliado e servir de apoio para novos projetos.

A avaliação será feita pela equipe de Estágio Curricular (coordenadora e aluno estagiário), de forma contínua e sistemática em todas as fases, através de: auto-avaliação, hetero-avaliação, relatórios, seminários, entrega do projeto final (dentro das normas da ABNT).

Vamos analisar de forma sintética o que transparece nas grades curriculares e nos planos de curso da EMBAP em relação ao pretendido na formação do aluno.

As ementas e o conteúdo programático das três disciplinas analisadas - História da Arte, Antropologia Cultural e Prática de Ensino - dos anos de 1993/1994, 2000 e 2006/2008, são condizentes com um ensino crítico pois vinculam além das especificidades próprias de cada disciplina, análises históricas, sociais, políticas e culturais. O currículo e as disciplinas são importantes pois determinam a visão de mundo, de educação e de arte dos professores, que influem na formação dos alunos.

Transparece nos documentos analisados uma tendência em suprir o aluno em duas vias: de um lado, disciplinas teóricas necessárias para os dois profissionais formados pela escola; por outro lado, disciplinas técnicas que darão o suporte técnico imprescindível para a formação de bons professores e artistas.

Em relação à formação técnica do aluno, os documentos apresentam disciplinas com conteúdos que têm preocupação com a formação profissional do mesmo, condizentes aos cursos em questão, como por exemplo: Desenho, Pintura, Croquis no Curso Superior de Pintura e, Piano, Prática Instrumental, Regência de Banda, Coro e Orquestra no curso de Licenciatura em Música.

A formação dos alunos da EMBAP visa, também, a inserção dos alunos em setores profissionais, fato comprovado pelas entrevistas e por disciplinas como a de Teoria da Restauração e Conservação da Pintura, no curso superior de Pintura.

A disciplina de Ética presente tanto no curso Superior de Pintura, como na Licenciatura em Desenho, trabalha com questões fundamentais para a boa convivência entre os seres humanos e necessários em qualquer profissional. Na entrevista com as professoras de Antropologia Cultural e História da Arte e com a responsável por todas as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura (em anexo), as mesmas declaram que chama a atenção o fato dos alunos dos diferentes cursos não se misturarem e adotarem um comportamento excludente em relação aos colegas, demonstrando o que elas consideram, uma atitude de preconceito. Dentro dessa ótica a disciplina de Ética é fundamental para a humanização e conscientização dos alunos sobre a alteridade ou o “outro” como fundamento da ação moral. A própria disciplina de Antropologia Cultural trabalha com conteúdos que podem ser usados para conscientizar os alunos sobre essa questão como: relações humanas, diversidade cultural, cidadania, conflitos em pequenos grupos. A análise dos documentos revela que os conteúdos listados e trabalhados com os alunos podem gerar uma consciência crítica pois são conteúdos que se vinculam a realidade social e educacional. Em relação aos autores usados nas bibliografias, notamos que são autores preocupados com a

análise do fenômeno artístico sem descuidar do vínculo existente entre a arte e as mudanças sociais.

Quanto à prática de ensino: uma proposta de prática de ensino da arte fundada na teoria crítica aponta para uma prática educativa que se dirige para o ensino com pesquisa, isto é, para uma investigação qualitativa sobre o conhecimento reelaborado de forma questionadora, superando uma visão positivista de educação que se expressa em análises meramente descritivas. O que se percebe ao analisar o documento é que existe uma preocupação em adequar a proposta de prática de ensino respeitando as necessidades reais da escola, visando produção de conhecimento e a ampliação do universo cultural dos alunos. Consideramos positiva a documentação de todas as fases do projeto no sentido de ser a base de reflexão para futuros projetos de prática de ensino.

Na metodologia o predomínio de aulas expositivas e dialogadas, a leitura, análise, debate de textos e pesquisa bibliográfica e de campo é uma constante. O sistema de avaliação realizado inclui trabalhos, seminários, provas escritas objetivas e subjetivas. Consideramos positiva a exigência de trabalho científico pois além do aluno ter a oportunidade de desenvolver um trabalho com os conhecimentos adquiridos, exercita a pesquisa, faz relações, desenvolve o pensamento e a escrita.

A seguir apresentaremos a análise das entrevistas com as professoras que ministram as disciplinas de Antropologia Cultural, Prática de Ensino e História da Arte.

4. Análise da primeira entrevista

A entrevistada, graduada em Ciências Sociais e fazendo atualmente doutorado em Sociologia, tem um olhar bem peculiar em relação à formação tanto do artista plástico e músico, quanto do futuro professor de arte. Argumenta que a Escola de Música e Belas Artes do Paraná proporciona uma boa formação artística ao aluno, em relação aos conhecimentos técnicos específicos aos cursos, em detrimento da formação teórica. A análise dos planos de curso não permitiu observarmos esse último argumento. De qualquer modo, esse ponto é de fundamental importância pois a formação técnica é imprescindível ao bom profissional, o aluno deve ter o conhecimento técnico necessário para ser um bom músico, um bom pintor, um bom professor, mas, por outro lado, a relação existente com a técnica não deveria ser exagerada, ou seja, a técnica não deve ser um fim em si mesma. Horkheimer (2002) em *Eclipse da razão* analisa o conceito de racionalidade na modernidade e as possíveis falhas que poderiam estar presentes no próprio conceito que o tornariam vicioso. Destaca que:

enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução (p. 9 e 10).

A “razão instrumental” própria da sociedade industrial demonstra a dimensão técnica preponderando sobre a dimensão humana. A razão instrumental, presente no positivismo, ao “amputar” o conhecimento crítico, ignora o valor da consciência histórica e, conseqüentemente, reduz o pensamento crítico. A formação teórica, dessa forma, é prejudicada pois é submetida a um programa estrito podendo ser instrumentalizada.

A formação dos alunos, futuros artistas e professores, se processa com algumas características interessantes pois, a divisão entre os alunos não é apenas de cursos diferentes mas envolve uma separação; nas palavras da entrevistada “há uma hierarquia na instituição, hierarquia que os próprios alunos

estabelecem” (p. 201). Essa hierarquia, na qual os alunos do curso de composição e regência se colocam no topo, depois os que fazem bacharelado, superior em gravura, canto, pintura, instrumento e por último as licenciaturas manifesta não somente o lado educacional mas instâncias sociais e econômicas atuando na formação desses alunos. São alunos que provêm de extratos sociais distintos, com oportunidades culturais e artísticas diferentes, o aluno das licenciaturas estuda a noite pois trabalha de dia, tem a necessidade de inserção no mercado de trabalho, mora mais longe, tem mais dificuldade de expressão, vive em um ambiente com mais restrições econômicas e culturais, diferente do aluno de composição e regência que vive em um ambiente mais rico culturalmente. Nesse ponto, a entrevistada manifesta que existe um preconceito entre os artistas plásticos e músicos, que também não se misturam “os de artes visuais são mais questionadores, mais voltados para uma coisa política, mas são menos obstinados, menos preparados, eles lêem menos” (p. 202). O aluno que faz música “é mais obstinado, lê mais, escreve melhor, fala melhor, não se interessa muito por política, porque está voltado para o estudo do instrumento” (p. 202). A entrevistada demonstra preocupação tanto no sentido de suprir a deficiência teórica dos alunos (os alunos contam com poucas disciplinas teóricas, antropologia cultural e filosofia, o projeto que institui a sociologia da arte, foi aprovado mas não implementado ainda), quanto no sentido de aplacar as discriminações existentes (“eu tenho uma experiência bem traumática”... “eles não se misturam, eles passam o ano inteiro assistindo aula com você, sentados separados”... “várias vezes eu escutei comentários maldosos dos alunos”... “essa discriminação é grande mesmo, eu tento fazer algumas experiências, no sentido de mudar, mas não adianta” (p. 201 e 202).

A professora, ao revelar preocupação com esse aspecto que considera importante, denota aversão a esse comportamento e tenta conscientizar os alunos, mas a impotência do indivíduo frente à discriminação e preconceito revela a opressão e a competição existentes na sociedade e, por consequência no processo educacional. Para Adorno (2000a) a competição desregrada é um princípio contrário a uma educação verdadeiramente humana, pois a educação

humana não compactua com o “aumento da eficiência”, a “desumanidade” e o “desempenho máximo”, articulados de certa forma, com a idéia de competição.

Trabalhando simultaneamente com as disciplinas de História da Arte e Antropologia Cultural a professora revela que as duas matérias propiciam muitas discussões contribuindo para consolidar uma formação mais consciente e crítica com conteúdos atuais, aliando aspectos sociais e políticos. Enfatizou que procura dirimir o que denomina “legitimação do mito da arte”, como a questão do talento. Nesse aspecto, explica que a Antropologia desmistifica a idéia de talento e de gênio que são vinculados ao treinamento técnico necessário para se conseguir ser um “exímio músico”. Confirmando a questão do treinamento a entrevistada conclui que “passam pela Escola alunos muito bons, mas certamente eles foram treinados para isso, às vezes de forma bastante sofrida...” (p. 193).

No texto “Educação e emancipação”, Adorno (2000f) ao se referir ao fetiche em relação ao talento argumenta que o mesmo tem uma vinculação com a crença romântica na genialidade. Para ele o talento:

não é uma disposição natural, embora eventualmente tenhamos que conceber a existência de um resíduo natural – nesta questão não há que ser puritano -, mas que o talento, tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais... (p. 171, 172).

Ainda em relação ao conceito de “gênio” Adorno (1970) em *Teoria estética* afirma que o mesmo é falso, “porque as obras não são criações e os homens criadores” (p. 194). Explica também que esse conceito quando entrou em voga no final do século XVIII, não tinha a mesma conotação da época atual. Significava atitude, quase disposição, passando mais tarde a significar “graça” (p. 195).

Ao relacionar educação, política e arte a entrevistada argumenta que as três áreas estão intimamente ligadas, não podendo ser concebidas de forma dissociada; critica a forma de discurso que concebe a arte como algo produzido de forma subjetiva e individual. A estrutura social do momento intervém na arte para Adorno (1970) para quem “a arte é mediatizada pela totalidade social”.

Dessa forma, o artista dialoga com o estrato social, político e cultural de sua época mesmo quando nega esse fato (“a minha gravura não tem nada a ver com a “Guerra do Iraque”). (p. 194 e 195).

A professora ao conversar com os alunos sobre o fato dos mesmos chegarem na graduação com deficiências de leitura, escrita, pensamento articulado e consciente provocou uma discussão produtiva e mostrou o quanto de regressivo existe na formação e a vinculação desse quadro à política vigente.

No texto “A filosofia e os professores”, Adorno (2000e) argumenta que a carência observada em relação à linguagem é dramática, pois: “Somente muitos poucos pressentem algo na diferença entre a linguagem como meio de comunicação e a linguagem como meio de expressão rigorosa do objeto; acreditam que basta saber falar para saber escrever, conquanto seja certo que quem não sabe escrever em geral também não consegue falar” (p. 64 e 65). Refere-se também aos trabalhos com muitos erros gramaticais e de sintaxe; aos estereótipos de linguagem e a falta de seqüência lógica na elaboração de sentenças.

Ao ser perguntada sobre como a sensibilidade e a criatividade são tratadas na sociedade em geral, e na Escola de Música e Belas Artes do Paraná em particular, a resposta é de que a mesma constitui o que denomina “mito da arte e do artista”, segundo o qual a criatividade e a sensibilidade são construídas individualmente, sem vinculação com a sociedade, sendo que na sua opinião a Escola também reafirma esse discurso. Reporta-se ao Fórum de Pesquisa Científica em Arte, realizado todos os anos em outubro na EMBAP, do qual participam professores e alunos de várias instituições de ensino superior de arte em que as divergências teóricas afloram. A realização do Fórum de Pesquisa é importante pois além de permitir a apresentação de trabalhos e artigos sobre arte propicia o encontro de pessoas oriundas de instituições e cursos como os da Pós-Graduação de Sociologia e História com abordagens diferentes sobre “arte”. Essas divergências ou contradições teóricas podem ser produtivas pois permitem a análise de discursos com vias de aporte diferentes podendo sepultar opiniões

dogmatizadas sendo muitas vezes respostas às contradições da própria sociedade.

A professora acredita que a arte na sociedade atual não tem função nenhuma, servindo como mera estratégia de distinção social. Esse fato denota contradição, pois se a arte distingue socialmente o indivíduo já se está atribuindo uma função à mesma. O aluno, mesmo que oriundo de uma classe média baixa, que estuda arte se distingue socialmente ao fazer parte de um grupo seletivo que se interessa por arte, consome arte (“fazendo um “tipo”, sou pobre mas sou erudito, sou pobre mas sou “papo cabeça”, eu não sou gado, eu não estou consumindo esse lixo, eu não estou na frente da novela da Globo” (p. 198).

Horkheimer e Adorno (1985a) explicam que:

tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo. O valor de uso da arte, seu ser, é considerado como um fetiche, e o fetiche, a avaliação social que é erroneamente entendida como hierarquia das obras de arte – torna-se seu único valor de uso, a única qualidade que elas desfrutam (p. 148).

A posição do aluno, evidenciada pela professora, segue o fetiche da hierarquia. Tudo, até mesmo a arte, só tem valor se tiver uma utilidade, de preferência, imediata, destituindo a arte, segundo Horkheimer e Adorno (1985a) do “princípio da estética idealista, a finalidade sem fim” (p. 148). A arte tem um potencial emancipatório mas não é totalmente imune à reificação provocada pela indústria cultural. Horkheimer e Adorno argumentam que na arte da cultura contemporânea o “valor de uso” intrínseco na arte foi substituído pelo “valor de troca” que confere uma nova medida de avaliação. O “valor de uso” da arte é considerado nessa sociedade, um fetiche, pois a qualidade não é a do ser da arte mas a avaliação hierárquica que dela se faz.

Em relação ao “engajamento na arte” a entrevistada acredita que o mesmo é inevitável, ou seja as posições acontecem naturalmente. Faz uma ressalva em relação aos últimos anos pós-regime militar em que “a gente achou que ia acontecer muita coisa e só “deu zebra”, parece que os posicionamentos políticos e as propostas engajadas ficaram meio “cafona”(p. 198). Em relação à “arte pela arte” afirma que a mesma promove um distanciamento do público porque pensa a

si mesma e se relaciona somente consigo. Continua seu pensamento argumentando que a “arte pela arte” provocou um distanciamento da sociedade, pois sendo socialmente concebida em vista de um discurso individualista e subjetivo, desvinculado da sociedade foi se tornando um discurso para iniciados, inacessível para a maioria da população. Essas proposições não aparecem, pelo menos de forma clara, nos planos das disciplinas.

O “engajamento” ou o “compromisso” de refletir criticamente a sociedade é segundo Adorno (1970):

um grau de reflexão mais elevado do que a tendência; não quer apenas melhorar situações pouco apreciadas, embora quem se empenhe simpatiza demasiado facilmente com as medidas tomadas; visa a transformação das condições conjunturais e não proposições estéreis; nesta medida, o *engajement* inclina-se para a categoria estética da essência (p. 275).

O “engajamento” torna-se dessa forma uma força estética produtiva ao recusar o “status quo”. Parafraseando Adorno (1970) em *Teoria estética* a arte volta uma face para a sociedade e denuncia a opressão.

Ao se referir à relação entre o crítico de arte, a arte e o público, a entrevistada afirma: “o crítico, que na verdade acabou ficando como o mediador, ele intermedia essa relação entre a arte e o público, ele traduz essa coisa tão complicada para o “vulgo”, para os mortais comuns” (p. 199).

No texto “Crítica cultural e sociedade”, Adorno (1998a) volta seu pensamento para a condição e possibilidades da crítica cultural na sociedade capitalista contemporânea. Expressa que o crítico da cultura não está satisfeito com a cultura afirmando que esse descontentamento deve-se a própria cultura que contém em sua essência a “cultura” e a “barbárie”. Adorno (1998a) argumenta que o crítico cultural mantém com a cultura uma relação simbiótica pois: “o crítico da cultura mal consegue evitar a insinuação de que possui a cultura que diz faltar. Sua vaidade vem em socorro da vaidade da cultura: mesmo no gesto acusatório, o crítico mantém a idéia de cultura firmemente isolada, inquestionada e dogmática” (p. 7).

Essa pretensão exagerada do crítico cultural afeta o teor da própria crítica. Adorno ressalta que na sua origem o crítico era, sobretudo, um “informante” que orientava sobre o mercado dos produtos espirituais. Com a expansão da sociedade burguesa, na qual alçou a posição de crítico cultural, passou a ser designado como “perito” e depois “juiz”, segundo Adorno (1998a) “algo inevitável do ponto de vista econômico, embora acidental no que diz respeito a suas qualificações objetivas” (p. 8). Essa ilusão de competência, pois o conhecimento efetivo do assunto não era considerado primordial, deriva da sociedade concorrencial, na qual o “ser é meramente um ser para outro, até mesmo o próprio crítico passa a ser medido apenas segundo seu êxito no mercado, ou seja, na medida em que ele exerce a crítica” (Adorno, 1998a, p. 9). A falta de conhecimento efetivo da arte é substituída, segundo o autor, pelo “eruditismo” e pelo “conformismo” e, ao extremo, os críticos rebaixam-se ao papel de “propagandistas” ou “censores”. A opinião do crítico, dessa forma, expressa a objetividade da sociedade mercadológica “reproduzindo com isso as categorias sociais predominantes, como se assemelha, objetivamente, ao *status quo*, mesmo quando, subjetivamente, não se transforma em mercadoria” (p. 9). Adorno (1998a) afirma a força da crítica dialética ao conferir a posição da cultura em relação ao processo vital da sociedade vigente. Dessa forma Adorno (1998a) expressa que a teoria dialética: “está obrigada a assumir para si mesma a crítica cultural, que é verdadeira na medida em que traz a inverdade à consciência de si mesma” (p. 18). Alerta, no entanto, que mesmo a teoria verdadeira precisa de uma relação espontânea com o objeto, para não se perder em suposições. Compreender a negatividade da cultura significa compreender as contradições sociais, entender que “cultura” e “barbárie” travam um diálogo constante. A professora da EMBAP ao dizer que nos cursos que ministra se depara com professores que se sentem inseguros sobre gostar ou não de determinados artistas e ao responder que: “você não tem que gostar de nada, você tem que ser capaz de argumentar e respaldar sua argumentação” (p. 199) demonstra uma atitude crítica em relação ao papel desempenhado pela crítica, uma atitude que nas palavras da própria entrevistada seria a de “desconstrução” de um discurso

hermético, que ficou sob o domínio de alguém “entendido”. Para a professora os alunos precisam ser livres para fazer suas escolhas.

Um dos aspectos importantes da entrevista se refere ao fato da professora apontar que desde o início das questões mais subjetivas ela enfatiza o trabalho que faz no sentido de desconstruir um discurso que denomina “mitos da arte”. Um dos “mitos da arte” se refere ao significado das pinturas pré-históricas. A arte pré-histórica nos legou obras de arte cujo significado e propósitos exatos são desconhecidos para nós. Mas, o que autores como Benjamin (1994a) nos asseguram é que “as mais antigas obras de arte, como sabemos, surgiram a serviço de um ritual, inicialmente mágico, e depois religioso” (p. 171), e tudo leva a crer que a arte tivesse uma função pragmática, que visava alcançar fins econômicos diretos. Dependente da caça para sua subsistência as pinturas para o homem primitivo eram segundo Hauser (2003) “a armadilha onde a caça tinha de cair, ou melhor, eram a armadilha com o animal já capturado – pois o desenho era, ao mesmo tempo, a representação e a coisa representada, o desejo e a realização do desejo” (p. 4). Isso demonstra o poder da imagem para o homem primitivo, que pensava ter a posse do objeto por meio do retrato do objeto, não separando mundo real e representação pictórica que se confundem, para ele, vendo numa a continuação indiferenciada da outra. O artista primitivo, ao pintar nas rochas, produzia um animal real, que ao ser transpassado por flechas, morreria na realidade. Essas pinturas, localizadas algumas vezes no interior de cavernas escuras, em locais quase inacessíveis, comprovam a tese do poder da imagem, pois parece pouco provável que esse artista tivesse a intenção de decorar ou expressar-se esteticamente, em locais que ficavam escondidos.

Para Abbagnano (2003) a magia se diferencia do animismo, palavra cunhada por Tylor, para indicar a crença difundida entre os povos primitivos de que as coisas naturais são todas animadas e que o homem primitivo tinha como preocupação explicar os fatos que o circundavam. Mas, a “observação sociológica, porém, demonstrou que isso não é verdade e que o primitivo se interessa antes de mais nada pela caça, pela pesca, pelos eventos e pelas festividades da tribo, e que esses interesses não estão vinculados ao animismo, mas à *magia*”(p. 61).

O que percebemos pela fala da entrevistada e documentos analisados é que a formação em seus aspectos técnicos voltados para o desempenho do profissional “artista” é boa, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná forma músicos e artistas visuais com conhecimentos específicos aos cursos voltados para o mercado de trabalho. O que de sofrimento essa formação acarreta necessitaria de mais investigação. Em relação aos conhecimentos teóricos, a entrevistada afirma que os mesmos poderiam ser melhores com o acréscimo de mais matérias teóricas. A professora entrevistada acredita que a arte não tenha nenhuma característica superior, considera que existe uma supervalorização do campo da arte como se a mesma pairasse acima do bem e do mal (“essa história de que a gente não pode viver sem arte, quem disse? A gente pode viver até sem comida, não vai poder viver sem arte?” (p. 192). Atribui uma característica lúdica à arte no tocante à educação infantil : “a arte é lúdica, prazerosa, toda criança gosta de desenhar e de pintar, de brincar com tinta, de se lambuzar. Então eu acho que ela pode contribuir no processo de educação das crianças” (p. 200). Pensa que a arte pode contribuir no processo de educação dos adultos, como algo prazeroso, para aprender técnicas, mas diz que poderia ser qualquer coisa; se refere ao tricô.

Quando elaboramos a questão “como você percebe a função da arte na sociedade atual”, não estávamos atribuindo um caráter mercadológico à mesma, a pergunta foi feita dessa forma porque achamos que se perguntássemos “você atribui um caráter educativo à arte” poderia induzir a pessoa a responder que sim. De qualquer forma no reino da liberdade a necessidade da arte reside na sua não necessidade.

5. Análise da segunda entrevista

A entrevistada, formada em Direito e Pedagogia e com Mestrado em Educação, trabalha com o ensino superior há 20 anos e na EMBAP leciona todas as disciplinas pedagógicas. Exerce também o cargo de Chefe de Departamento, e é Coordenadora do Estágio.

Em relação à formação dos alunos das licenciaturas esclarece que a escola procura ministrar um ensino de excelência com matérias que supram os alunos em relação ao mercado de trabalho. Alega que existem deficiências, “o erro nesse curso, que estamos tentando reformular, é o fato da formação do professor estar somente no final do curso” (p. 205). No entanto, esclarece que a reformulação curricular tem como preocupação esse fato e que a formação mais específica para professor vai estar presente nos anos iniciais e abranger os dois cursos: o de Música que manterá o mesmo nome, vai ser alterado completamente com acréscimo de algumas disciplinas, outras que vão sair, alteração de carga horária. O de Desenho vai mudar desde a designação para Artes Visuais sendo ampliado com a inserção de multimídia e colocando por exemplo na “matéria de ‘Psicologia da Educação’ um pouco de ‘Psicologia do Excepcional’, visando a inclusão, vamos colocar a ‘Fonoaudiologia’, porque o nosso aluno precisa, uma consciência corporal devido ao ‘L.E.R.’²³ (p. 210). Consideramos positiva a formação mais específica para professor acontecer desde o início do curso e a preocupação em aceitar algumas sugestões dos próprios alunos e ex-alunos. A inclusão de matérias e conteúdos que tratem por exemplo de necessidades especiais, fato que provavelmente vai ser amplamente debatido, é algo relevante se não tiver uma conotação exclusiva com “modismo” ou com o mercado de trabalho. A inclusão no currículo da multimídia remete a duas conclusões: a primeira, positiva pois vivemos num mundo tecnológico e podemos fazer uso da tecnologia de uma forma saudável. A inclusão de uma consciência corporal indica, inclusive, uma preocupação física com aspectos negativos advindos da má

²³ O L.E.R (lesão causada por esforço repetitivo) é uma síndrome que acomete pessoas que trabalham com movimentos repetitivos e associados, no mundo contemporâneos ao trabalho informatizado. A prevenção, segundo os especialistas, é a melhor forma de controle a esse tipo de ocorrência.

utilização de diferentes tecnologias. De outro lado, a relação das pessoas com a técnica pode ser exacerbada. Para Adorno (2000b) todas as épocas produzem as personalidades de que necessitam socialmente e, a relação do indivíduo com a técnica, na época atual, pode produzir algo exagerado, na qual a técnica é vista como tendo um fim em si mesma. Esse meio tecnológico de fetiche produz no indivíduo a incapacidade de se vincular com os outros, que também é consequência da ordem social que produz e reproduz a frieza. Para Horkheimer (2002) “o avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização” (p. 10). Dessa forma, a formação que vá de encontro à “consciência coisificada” e propicie um pensamento não pragmatizado, mas esclarecedor, seria recompensador.

Um fato que não ficou muito claro sobre a formação do professor é quando a professora afirma que o aluno entra para a escola sem saber que vai ser professor desde o início do curso. Acreditamos que o que a entrevistada quis dizer é que o aluno recebe nos anos iniciais dos cursos de Licenciatura toda uma carga teórica de música e de desenho e, que as matérias mais envolvidas na formação específica do professor ficam muito concentradas no final do curso, o que poderia levar a uma falsa impressão sobre sua formação. De qualquer forma, o aluno passa por um processo seletivo em que escolhe o curso que deseja fazer.

Ainda em relação à formação a professora alega que o aluno busca na escola a música e a formação artística mas como esses cursos não vão dar um aporte financeiro o aluno acaba fazendo uma licenciatura. Este ponto gera várias contradições pois a entrevistada afirma que: “o aluno que vem para a escola”... “provavelmente já sofreu ‘uma guerra’, pois os pais não gostariam que ele fizesse os cursos da escola, preferiam que o filho fizesse arquitetura, engenharia”... “os pais preferiam que o filho fizesse um curso que ‘vai dar dinheiro’”... “E como professor”... “infelizmente, você sabe que ser professor nesse país é carregar uma bandeira de muita luta...” (p. 207). Faz uma ressalva aos alunos evangélicos porque na sua opinião as famílias evangélicas incentivam o estudo da música seguindo uma tradição familiar.

Adorno (1995c) discorre sobre os “tabus” que cercam a profissão de ensinar, que decorrem de motivos materiais errôneos, como a referente à idéia de

que a docência é uma “profissão de fome”, e motivações subjetivas, especificamente, as inconscientes. O que parece é que a relação entre formação e trabalho é mais profunda e que os cursos são valorizados socialmente na relação direta, verdadeira ou não, com o retorno financeiro e com a própria noção de “status” que possam transmitir. Os cursos da escola, tanto para a formação do artista, como formação do professor, ficariam em segundo plano, segundo essa lógica do mercado.

Ao ser questionada sobre a relação que estabelece entre educação e arte argumenta que a arte está presente em todas as áreas: “sem arte não existe nada...” (p. 208). A entrevistada expressa que o curso de licenciatura da EMBAP pode fazer a diferença, transformando socialmente a realidade, atuando nas escolas com a música e o desenho “transformando as escolas, porque acreditamos realmente que o único caminho para esse país é pela educação e vamos mais além, o caminho para esse país é o caminho através da arte” (p. 206).

Neste aspecto a professora explicita sua concordância com Read (2001) para quem a arte deveria ser a base da educação e que o objetivo da educação seria o de desenvolver o crescimento individual, juntamente com a consciência social. Para o autor a educação da sensibilidade estética é fundamental pois a estética é a “educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados” (Read, 2001, p. 8).

As disciplinas de Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Teoria da Arte Educação, Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) propiciam que a professora trabalhe de forma interdisciplinar com as duas linguagens, música e desenho. O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ele carrega. Para Fazenda (1993) o projeto interdisciplinar “nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor” (p. 17). A interdisciplinaridade exige a responsabilidade individual e um compromisso com o projeto em si, com as pessoas que participam do projeto e

com as instituições envolvidas. Analisando o Plano de Curso de Prática de Ensino e a entrevista realizada com a professora titular observamos a preocupação com o conteúdo teórico que permeará todo o percurso do projeto interdisciplinar e a pesquisa feita pelos alunos para se inteirar da realidade da comunidade que receberá o projeto. Depois de mapeadas as necessidades da escola respeitando suas características próprias, os alunos e os professores envolvidos na atividade desenvolvem um ante-projeto que será discutido embasado pela teoria, pela realidade da escola e pela reflexão em torno de todo o planejamento. A documentação de todas as fases de execução do projeto permite que o mesmo passe por avaliações e sirva de base para novos projetos.

A respeito da relação entre educação, política e arte a entrevistada argumenta que a escola não pode ser um “reduto fechado”, mas um espaço de reflexão para que as “pontes” com o social aconteçam. O conhecimento, na sua visão, não está somente restrito ao professor mas é construído juntamente com o aluno e consolidado socialmente. Argumenta que “a Belas Artes é justamente esse caminho, vamos para a “Guarda Mirim” com a música e o desenho e transformamos esses momentos em semanas musicais e plásticas” (p. 207).

A escola deve manter um distanciamento da realidade social para poder refletir sobre a mesma. Adorno (2000c) critica o fato da escola ser aberta ao exterior sem qualquer restrição, pois essa escola provavelmente perderia seu caráter protetor e formativo e que “o fato de ser fechada constitui uma necessidade e não uma virtude” (p. 115).

Este fato não desmerece a atitude da EMBAP de levar para as escolas, em que o projeto interdisciplinar será desenvolvido, um tipo de conhecimento mais erudito, como por exemplo, a música e o desenho.

No decorrer da entrevista a professora expressa sua opinião a respeito das Leis que regem o ensino da Educação Artística, se refere historicamente sobre a Lei 5.692/71 do período de Governo Militar, que dispõem a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas mas institui a polivalência. A nova Lei 9394/96 trocou a designação Educação Artística por Ensino da Arte mas na prática, segundo a entrevistada, os resquícios da “ditadura militar” permanecem, pois “quando abre um concurso para professor está lá a polivalência” (p.210) exigindo do aluno

conhecimento em linguagens para as quais não recebeu formação específica. Este fato não está relacionado de forma direta com o objetivo do nosso trabalho mas mereceria uma pesquisa para desvendar os significados que podem estar ocultos.

Ao ser perguntada sobre como a criatividade e sensibilidade são vistas na sociedade e na Escola de Música e Belas Artes do Paraná conclui que as mesmas são muito pouco consideradas na sociedade, o que é característico em uma sociedade direcionada para o consumismo. Horkheimer e Adorno (1985a) descrevem o processo social que leva as pessoas a agirem do mesmo jeito, seguindo regras que regulam e fundam o processo social. A atrofia da criatividade e sensibilidade é marca dessa sociedade pois os produtos que são oferecidos ao indivíduo pela indústria cultural enfraquecem essas capacidades e são “de antemão organizados de tal sorte que ele se veja unicamente como um eterno consumidor, como objeto da indústria cultural” (p. 133).

Na escola a criatividade e a sensibilidade são valorizadas e trabalhadas para que os alunos se sensibilizem e, segundo a entrevistada “convivam realmente com a arte, para que os ‘do desenho’ assistam um ensaio de orquestra ou mesmo uma orquestra, e os alunos da música possam ir a exposições na própria escola” (p. 208). Assim mesmo, os alunos não estão “imunes” ao apelo da sociedade que normatiza padrões culturais, exigindo todo um trabalho de conscientização para que os alunos percebam os condicionamentos sociais atuando sobre seu comportamento.

Em relação à “arte engajada” e sobre a “arte pela arte” responde que as duas acontecem e, se podem de alguma forma sensibilizar e “desacomodar” as pessoas, são válidas. A cultura que servia de instrumento de protesto contra a acomodação ao promover uma maior conscientização e, portanto, espírito crítico, passou com o advento da indústria cultural a promover exatamente a acomodação visando seu interesse maior: que os indivíduos não se emancipem. Podemos, comprovar este fato, segundo Horkheimer e Adorno (1985a) por exemplo, analisando a lógica de alguns filmes que paralisam a imaginação e a espontaneidade, sendo assimilados quase de uma forma automática, paralisando a capacidade de pensar. Os autores argumentam que alguns filmes “são feitos de

tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proibem a atividade intelectual do observador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos” (p. 119). O texto de Adorno (2000g) é esclarecedor quando trata sobre a função formativa e deformativa da televisão. Adorno (2000g) distingue os dois significados:

Por um lado é possível referir-se à televisão enquanto ela se coloca a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos: na televisão educativa, nas escolas de formação televisivas e em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão. (p. 76).

Adorno (2000g) afirma que o conceito mais apropriado em relação a televisão é o de informação. Esclarece que é necessário ensinar as pessoas ver televisão, de forma que percebam ou tomem consciência da “ilusão” e “ideologia” que podem estar associados tanto aos conteúdos como ao próprio “vício” de assistir televisão. O autor alerta para o fato de que a televisão constitui somente um momento no amplo sistema da cultura de massa juntamente com o cinema, as revistas e o rádio.

A mídia, mesmo se afastando de elementos que caracterizam a formação, não deixa de desempenhar papel importante no universo formativo do indivíduo. Cabe ao professor discutir com os alunos os valores e comportamentos difundidos pela mídia em geral, levando-os a refletir. O confronto de professores e alunos na sala de aula com obras de arte, música, pintura, desenho e gravura e as análises e questionamentos sobre o que é imposto pela mídia abre possibilidades para um ensino crítico.

O engajamento segundo Adorno (1970, p. 275) deve levar à reflexão, na qual, pela arte a situação social possa ser condenada. Mas, o “engajamento pelo engajamento”, ou seja, o engajamento direto, que se torna uma norma, um controle é condenado pelo autor que privilegia o trabalho derivado da crítica. No

texto “Engagement”, Adorno (1991) ao criticar filmes como o *Grande Ditador*, em que a sátira²⁴ do fascismo é ela própria hedionda, argumenta que: “em favor do *engagement* político, dá-se pouco peso à realidade política: isso reduz também o efeito político” (p. 60). A “arte pela arte” ao existir somente para si, e negar o relacionamento com a realidade não deixa conforme Adorno (1970) “de se integrar como campo inocente entre outros” (p. 266).

Ao falar sobre a formação de artistas e professores na EMBAP a professora expressa que a “arte não poderia ‘viver’ somente em escolas de arte, sou contra, por exemplo, a arte só no ‘atelier’ (p. 208) Continua seu pensamento sobre a importância da arte estar nas Universidades e Faculdades pois novas pontes e sensibilização são construídas e não deixam a arte se tornar “elitista” somente para os artistas. Acreditamos que processos educacionais formativos mediante uma experiência ampla com a cultura sejam importantes mas o fato de levar a arte para amplos setores sociais não significa necessariamente que estamos “sensibilizando” os indivíduos. A restrição da arte, na sociedade atual, à escolas de arte, talvez não seja ideal, mas a expansão da arte não assegura nem a qualidade de ensino nem uma formação cultural.

Um fato curioso é que as entrevistadas “A” e “B” afirmam que quando entraram na escola se depararam com traços de preconceito dos alunos do bacharelado em relação aos alunos das licenciaturas. Para as duas professoras uma escola que forma artistas e professores apresenta problemas pois as diferenças “aflorem”. Mas, ao invés de negar esse fato, as duas enfrentam o problema consciente da sua responsabilidade na formação, encarando o fato de frente e discutindo com os alunos pois, como diz uma delas, “nessa batalha não existem vencedores, precisamos manter a excelência do curso” (p. 209).

Para Adorno (1975) a questão do preconceito é muito séria. O argumento vigente de que todos os homens são iguais, de tolerância é, segundo Adorno (1975) “um bumerangue”. A sociedade considera, segundo o autor, todas as diferenças como estigmas. A sociedade emancipada seria aquela que

²⁴ A respeito da afinidade entre o riso, a fúria e a imitação ver Horkheimer (2002). Para Vitor Hugo, segundo Horkheimer, o riso contém sempre um elemento de crueldade, e o “riso das multidões é o riso da loucura” (p. 120), que é diferente do riso feliz proveniente da conciliação.

concretizasse a harmonia das diferenças pois “el mejor estado es aquel donde se puede ser diferente sin temor alguno” (p. 114).

O sofrimento vivido na Europa, sob o terror nazista é referência para as reflexões sobre a constituição das personalidades autoritárias. Para o autor é necessário conhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer esses atos e tornar consciente para essas pessoas o que as faz agir dessa forma. A ausência de emoção e a incapacidade de amar são traços do que Adorno (2000b) denominou de “caráter manipulador” que são frutos da educação que apregoa a ‘dureza’, a ‘força’ e a ‘disciplina’, próprios das pessoas dominadas pela cegueira coletiva. Uma educação e formação que esclareça e sensibilize, uma educação para autoconsciência crítica que mostre que a incapacidade de identificação e incapacidade de amar torna os indivíduos egoístas e frios, é possível.

6. Análise da terceira entrevista

A última das entrevistas foi feita com uma professora que se formou no curso de Pintura na EMBAP, em 1992 e fez Especialização em História da Arte na própria escola. Atualmente cursa Mestrado em Poéticas Visuais, na USP.

Em relação à formação que os alunos recebem na escola a entrevistada explica que é especial, que a EMBAP forma, além de artistas e professores, conhecedores, admiradores e colecionadores. Entendemos que a professora quis expressar que a escola trabalha tão bem as questões da arte e a sensibilização do aluno que forma “fruidores” estéticos.

Argumenta que existe um impasse na escola sobre qual a melhor formação a ser transmitida ao aluno “entre darmos desenvolvimento a conceitos teóricos em arte ou estruturas técnicas, o ensino técnico em arte, se formamos seres inteligentes e sensíveis em uma poética própria ou se formamos artistas com excelência técnica” (p. 216). Pensamos que as duas formas não são necessariamente excludentes e a própria professora admite que existem professores e linhas que formam o aluno teórica e conceitualmente e outros que formam tecnicamente. Afirma que se essa duplicidade na formação dos alunos não é programática, é efetiva. No Regimento da EMBAP, observamos o seguinte objetivo: IV – promover e desenvolver todas as formas de conhecimentos artísticos, culturais, científicos e técnicos, por meio da produção artística, do ensino, da pesquisa e da extensão. (Art. 2º, inciso IV). Nos parece, desta forma, que a escola prioriza tanto a formação teórica e conceitual quanto à formação técnica necessária aos artistas e professores que forma.

Ainda em relação à formação dos alunos argumenta que a formação tanto teórica quanto técnica do aluno é boa mas que existe uma variação que depende do interesse do aluno, das possibilidades do professor e da instituição. “Então não há um padrão na formação, você forma artistas excelentes, você forma professores excelentes, você forma pessoas que talvez não deveriam ter o diploma e saem sem nenhum conhecimento...” (p. 217). Quando se refere à formação em cada curso adverte que existem especificidades e limitações

inerentes aos próprios cursos como: turnos diferentes, divididos em matutino, vespertino e noturno, espaço físico, com necessidades de mais salas de aula e mais “atelier”. A entrevistada “A” se referiu ao espaço físico da escola e a falta de salas de aula que muitas vezes leva o professor da mesma disciplina a juntar turmas pequenas de cursos diferentes: “por falta de sala, eu passei anos juntando duas turmas, no segundo ano, licenciatura em desenho e superior de gravura” (p. 201). É inevitável que essas limitações e as especificidades que atuam em cada curso interferem na formação integral do aluno, e que o interesse do mesmo também é decisivo em sua formação. A própria escola ao funcionar em três turnos evidencia a falta de espaço físico mas também a preocupação em oferecer turnos diversos a necessidades diversas. A escola é gratuita mas os alunos que a freqüentam provêm de extratos sociais e econômicos distintos e necessitam trabalhar, muitas vezes, para sobreviver.

Ao ser questionada sobre como sua disciplina contribui para essa formação expressa que a História da Arte é uma disciplina que tem como meta a ampliação da percepção a questões que foram ultrapassadas e outras que continuam tendo importância. Atribui importância aos conhecimentos teóricos para uma prática que, a seu ver, despida de seus conteúdos teóricos seria superficial. É importante desenvolver a percepção do aluno para questões que foram sendo ultrapassadas, como por exemplo, nos domínios da técnica em arte, as decorrentes da descoberta da perspectiva na pintura e a da polifonia na música. Adorno (1970, p. 238) adverte, também, sobre o cuidado que se deve ter em relação a “esses progressos” na técnica que não significam progressos em qualidade. Dizer que uma obra é melhor do que a outra porque os meios foram enriquecidos é pedante. As obras de Piero della Francesca não são melhores que as de Giotto por incorporar elementos da perspectiva, mesmo porque se os artistas da Idade Média incorporassem elementos da perspectiva em seus quadros, estes, talvez perdessem sua características específicas. Em relação às questões atuais que giram em torno da percepção, ou o próprio mecanismo que nos leva a perceber algo, na sociedade repressiva, está configurado de tal forma que não permite perceber a força da arte como um elemento educativo e formativo. Essa falsa percepção que impede uma “relação verdadeira” com a arte pode ser rompida

mediante uma formação que mostre as contradições da sociedade. Clarear ao aluno as regras que regem a indústria cultural com imposições de padrões que reduzem a capacidade de perceber e pensar é prerrogativa de um ensino e formação que considere a autonomia e a emancipação possível. Desvendar a “miopia” perceptiva imposta pela indústria cultural se torna um imperativo categórico.

Ao ser questionada sobre a relação entre educação, política e arte, a professora inicialmente relacionou política e arte expressando que deveríamos ser mais politizados e perceber as questões sociais, e que os professores, em sua minoria, são politizados lamentando que a maioria tenha uma postura marcada pelo individualismo. Horkheimer e Adorno (1978f) ao analisarem o “indivíduo” como um dos temas básicos da sociologia argumentam que o indivíduo é mediado socialmente ou, que o homem é homem pela convivência. Os autores (1985a) explicam que na sociedade capitalista contemporânea, a individualidade foi espoliada e sobrou ao indivíduo perseguir os fins privados, ou como dizem Horkheimer e Adorno (1978f) “quanto menos são os indivíduos, tanto maior é o individualismo” (p. 53). A redução do indivíduo na sociedade contemporânea a um “mero ser genérico”, segundo Horkheimer e Adorno (1978f) procede mas é preciso segundo os autores analisar as relações sociais concretas que configuram o indivíduo na sociedade. A compreensão clara da interação entre o indivíduo e a sociedade tem uma consequência importante, evitada pela sociedade positivista, segundo os autores: o “homem só atinge a sua existência própria, como indivíduo, numa sociedade justa e humana” (Horkheimer e Adorno, 1978, p. 54). A educação, por si mesma, não tem o poder de mudar a estrutura social e política mas o conceito de justiça, na citação dos autores, implica uma crítica social poderosa. Desta forma podemos relacionar educação, política e arte voltadas para a emancipação

A professora pergunta a si mesmo o que seria educação e se a arte seria um instrumento de educação. Após manifestar algumas dúvidas admite que a arte é um poderoso instrumento de educação, de conhecimento e de libertação expressando que: “a educação seria a transformação do não saber na apropriação do saber e que a arte como um meio para que se dê efetivamente

essa educação” (p. 213). A arte é uma esfera da comunicação humana que pode ser reacionária ou participar da libertação do ser humano. Na sociedade atual, a arte ao ser vista como mera diversão e entretenimento é colocada à margem do seu instrumento de saber, e não se impõe como instrumento de conhecimento. A própria disciplina de História da Arte, ao se referir à história da arte, desconsidera a arte como sendo história, como tendo a história em si mesma. Na análise desta posição da entrevistada e seguindo Adorno (1970, 2000f), educação e arte tem sentido se cumprir a missão de emancipar e esclarecer o ser, sendo portanto humana, democrática e universal.

Ao tecer considerações sobre a arte, a professora afirma: “a arte, a maioria das pessoas pensa que pode viver sem e na verdade seria muito difícil não ser contaminado por alguma questão da arte, passar a vida sem alguma questão...” (p. 213). O conceito de contaminação é defendido por Tolstoi (2002), para quem a arte contamina, o autor afirma que a arte é uma atividade humana que consiste em um homem comunicar a outros os sentimentos que vivenciou e os outros serem contaminados por esses sentimentos. O artista comunica algum sentimento e o outro “contaminado” vivencia o mesmo. A professora usa o conceito de contaminação, também, no sentido de necessidade, ninguém “escapa da necessidade da arte, é do ser humano buscar repartir o cabelo de forma agradável, ou forma estética ...” (p. 213). Atribui, dessa forma, ao ser humano a necessidade da arte, como se a arte fosse da natureza do homem e a sua linguagem fosse intrínseca ao humano por excelência.

A entrevistada, ao se referir à relação entre educação e arte, afirma:

a arte está a serviço da educação, a arte pode ser instrumento para a formação ou educação, no entanto a arte é uma linguagem muito difícil e delicada, por isso não existe formação suficiente para uma efetiva educação através da arte, ela serve, infelizmente, atualmente como um apêndice, uma brincadeira, algo para um momento de relaxamento. No entanto, a arte é...o meio mais inteligente do pensamento, por isso tão difícil lidar... com outros recursos que disfarcem a ignorância é mais fácil. (p. 215).

Adorno (1995a) ao tecer considerações sobre o pensamento filosófico afirma que a força do pensamento reside em resistir ao previamente pensado. O indivíduo não deve ter medo de arriscar, de errar pois a “tolice não é algo

privativo, não é simples ausência de vigor do pensamento, mas sim a cicatriz de sua mutilação” (p. 22). A entrevistada considera que a arte pode estimular o pensamento e se tornar um meio para o conhecimento e comunicação mas na sociedade atual ela se integra como mais um elemento da indústria cultural.

Ao se referir à criatividade e a sensibilidade na nossa sociedade, a entrevistada analisa que: “vivemos num mundo capitalista mercadológico e ‘espetacular’ de espetacularização da mercadoria, em que a criatividade virou mercadoria, então o ser criativo transforma tudo em mercadoria...” (p. 214). Vincula, também, a falta de criatividade a informação e a formação na sociedade, que intitula “péssima”, e que essa falta de criatividade afetou não só a geração atual, mas é decorrência das gerações anteriores, que já foram alienadas. Argumenta que a formação completa, não somente a escolar, foi englobada pela Indústria Cultural que desvirtua a criatividade. Horkheimer e Adorno (1985a) analisam o poder do capital em todas as esferas humanas, a cultura contemporânea confere um ar de semelhança a tudo e o “fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (p. 114). Se as necessidades se tornaram iguais foi porque a Indústria Cultural impôs um padrão de regras que levam as pessoas a agirem do mesmo modo e essa “ordem unida mental” destrói a capacidade de criação livre do ser humano, ela padroniza a criatividade, o indivíduo tem de criar segundo uma mentalidade voltada ao mercado. Desta forma compreendemos quando a professora expressa que a criatividade foi “podada” e ficamos sempre com a sensação de já ter visto o que existe. Segundo Horkheimer e Adorno (1985a) “a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos...paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva” (p. 119). Os autores expressam, em relação à “mesmice” que o que é novo na cultura de massa é a “exclusão do novo” (p. 126). A professora ao se referir ao ser criativo, ao publicitário, afirma que ele próprio se considera um “vendilhão do templo”. Horkheimer e Adorno (1985a) ao analisarem a publicidade explicam que na sociedade concorrencial a publicidade servia para orientar a escolha do

consumidor e oportunizar ao fornecedor produtivo colocar sua mercadoria. Esse sistema que economizava o tempo de trabalho foi substituído na sociedade capitalista contemporânea pelas grandes corporações que podem pagar as quantias exorbitantes cobradas pelas agências de publicidade. A bem da verdade o custo pago em publicidade retorna as grandes corporações que também, lucram ao eliminar pela concorrência as firmas pequenas. Ao se referir ao publicitário como o “vendilhão do templo”, a professora, faz uma associação com uma passagem bíblica que mostra a corrupção existente na época de Cristo, mas, também, atribui a publicidade e ao publicitário a representação do poderio social representado em última análise pelo poderio industrial. Nega-se a arte como símbolo e afirma-se a arte como exercício publicitário superficial.

Ao analisar essas mesmas questões na EMBAP afirma que os professores trabalham no sentido de formarem pessoas sensíveis e que a criatividade é trabalhada não com sentido de criar uma obra original, mas que a obra seja sensível e sensibilizadora. A função da arte atual para a professora é revelar o estado das coisas, “de dizer o que estamos fazendo, em que pensamos, quem somos nós, a arte sintetiza, representa e demonstra o nosso estado em todas as áreas” (p. 215). A arte pode contribuir na percepção do mundo que aliena os indivíduos, pode representar a sociedade em que vivemos preservando a memória do sofrimento e da felicidade.

Ao ser perguntada sobre o “engajamento na arte” e da “arte pela arte” responde que o primeiro é opcional mas imprescindível e que não existe arte pela arte. Entra em contradição, pois afirmou que a arte pela arte não existe mas cita os “festivais de arte” em que a arte não é vista como um meio, mas como um fim e que “a arte como um fim não existe para a educação” (p. 215). A arte não estabelece uma identificação imediata, mas de mediação com a realidade social que a produziu. Tem, portanto, uma autonomia relativa em relação à realidade empírica sobre a qual se torna reflexão crítica e negação.

Adorno (1991) critica a razão de dominação, de controle social, defende a elaboração formal da obra de arte, enquanto procedimento que leva à reflexão.

Adorno (1991) expressa em relação à arte engajada e autônoma que:

cada uma das duas alternativas nega, ao negar a outra, também a si própria: a arte engajada porque, como arte necessariamente distinta da realidade abole essa distinção; a da arte pela arte porque, pela sua absolutização, nega também aquele relacionamento irrecorrível para com a realidade, que no processo dinâmico de sua independentização do real, entende-se como seu a priori polêmico (p. 52).

A controvérsia, entre arte engajada e arte autônoma, para Adorno (1991) é sadia pois leva a reflexão. Para o autor, exigir uma função social de uma obra é contradizer o desejo de uma arte desligada de finalidade e, portanto, não engajada mas a arte pela arte, que só existe por si mesma, é ideológica.

Ao ser questionada sobre a relação que atribui entre arte e educação responde que a arte pode ser um meio poderoso de aprendizagem e de comunicação, “a minha filha estuda música mas não para ser uma grande instrumentista, mas como instrumento de saber, de lógica, de raciocínio, de matemática” (p. 216), embora reconheça que a arte não é vista como uma força poderosa na educação. Acreditamos que tanto a arte como a educação pode travar “diálogo” com várias áreas do conhecimento e é corrente que pessoas que estudam música, por exemplo, desenvolvem uma forma de conhecimento matemático no qual conceitos matemáticos como espaço, tempo, estrutura e abstração adquirem um significado através da música.

Continua seu pensamento e expressa que a “arte é uma metáfora do mundo e é completamente necessária para todos, talvez seja o que nos distingue dos outros seres fundamentalmente” (p. 213) ... “todos deveriam ter na formação essa capacidade humana que é lidar com a linguagem artística” (p. 216). A metáfora afasta-se do raciocínio lógico. A associação neste caso depende da subjetividade da entrevistada que acredita que a arte represente o mundo dentro da sua lógica, a lógica da sensibilidade. Há que se suspeitar da arte quando ela procura se esquivar de uma tarefa que é imanente ao seu sentido que é a sensibilização. Mas a sensibilização pode ser educada e formada, sendo construída continuamente.

Síntese das entrevistas

Em relação à formação dos alunos na EMBAP, as três professoras concordam que tanto a formação teórica como a formação em seus aspectos técnicos (específicos aos cursos analisados), é consistente; a escola forma bem os alunos. Especificam o que consideram deficiências: a entrevistada “A” alega que, na sua opinião, a escola poderia oferecer mais matérias teóricas; a entrevistada “B” acredita que a formação de professores não pode ficar concentrada nos dois últimos anos do curso; e a entrevistada “C” especifica que existem limitações e especificidades inerentes aos próprios cursos, tais como turnos diferentes e espaço físico - com necessidades de mais salas de aula e mais “atelier”.

Todas, sem exceção, consideram que suas disciplinas são importantes para consolidar uma formação mais consciente. A entrevistada “A” argumenta que a Antropologia permite consolidar uma formação consistente e crítica, vinculando conteúdos atuais e relacionando-os com aspectos sociais e políticos.

A entrevistada “B” afirma que existe uma preocupação em buscar novos subsídios para que o curso de licenciatura possa ser um curso de excelência e consiga atingir o social. Expressa que as suas disciplinas - Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Teoria da Arte Educação, Prática de Ensino - ajudam nessa reflexão e posicionamento crítico do aluno.

Segundo a entrevistada “C” a História da Arte pode ampliar a percepção do aluno a perceber questões importantes do campo da arte, contribuindo nesse aspecto com uma formação reflexiva.

Duas das entrevistadas, “A” e “B”, afirmam que desenvolvem um trabalho interdisciplinar. A professora “A” explica que, como os alunos do primeiro ano têm as duas disciplinas - Antropologia e História da Arte - é possível vincular os conhecimentos. A entrevistada “B”, ao se referir à disciplina de Prática de Ensino e ao estágio supervisionado, argumenta que trabalha com a interdisciplinaridade, que é o momento do curso em que os alunos unem as matérias de música e desenho.

As três professoras entendem que existe uma relação entre educação, política e arte. A entrevistada “A” expressa que as três áreas estão intimamente ligadas, não podendo ser pensadas de forma separada. A entrevistada “B” afirma que a educação e o conhecimento escolar necessitam ser construídos socialmente pelo professor e pelo aluno. E a entrevistada “C” entende que todos deveriam ser mais politizados em relação a educação e a arte.

Quanto à questão da criatividade e sensibilidade na sociedade e na EMBAP, duas das professoras, “B” e “C”, expressam que a sociedade “consumista” desvaloriza esses aspectos, sendo que na EMBAP, tudo é direcionado para as artes.

A entrevistada “A” acredita que a arte é o instrumento de diferenciação que distingue socialmente o indivíduo. A função da arte na sociedade atual, na visão da entrevistada “B”, é pequena. Justifica seu posicionamento ao concluir que temos, no Brasil, poucas salas para exposição e salas de concerto. Para a entrevistada “C”, a função da arte é mais abrangente: a arte, na sua opinião, revela o estado do ser nas áreas filosófica, social e política. Segundo ela, a arte poderia revelar o estado das coisas.

As três professoras expressaram que o engajamento artístico é importante e inevitável. Para a entrevistada “A”, a “arte pela arte” promove um distanciamento entre o artista, a arte e o público, pois é uma produção que não atinge o social. A entrevistada “B” afirma que, a “arte pela arte” é boa se ajudar a “sensibilizar” as pessoas. A entrevistada “C” acredita que a arte, como um fim em si mesma, não existe para a educação; a arte para a educação tem de servir como meio.

Em relação à função educativa da arte, a entrevistada “A” atribui uma função educativa à arte, principalmente na educação infantil; a entrevistada “B” afirma que a arte está presente em todas as áreas; e para a entrevistada “C”, a arte é um poderoso meio de aprendizagem.

Considerações Finais

Ao concluirmos este trabalho, procuramos analisar a formação na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, tentando desvendar como se processa a formação nessa escola e quais os referenciais teóricos, políticos, sociais e educacionais que estão presentes nessa formação.

Trabalhamos fontes documentais na tentativa de extrair do material pesquisado subsídio que ancorasse a pesquisa. Dessa maneira, efetuamos uma análise interpretativa das ementas e conteúdos programáticos de três disciplinas, Antropologia Cultural, História da Arte e Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) de três cursos: Licenciatura em Desenho, Licenciatura em Música e Curso Superior de Pintura. Realizamos, também, entrevistas com os professores das citadas disciplinas e procuramos, na análise desses dados, fazer um cruzamento entre a entrevista e o que está registrado nos documentos, usando a Teoria Crítica. Procuramos também focar a dimensão educativa que os professores da referida instituição de Ensino Superior atribuem à arte.

A análise do ensino e da formação na EMBAP a partir da perspectiva crítica de Adorno e Horkheimer pressupôs, obviamente, uma investigação conceitual sobre a relação entre cultura, sociedade e educação. Entendemos que o processo de massificação da cultura tem-se apropriado dos elementos formativos e estéticos de forma manipuladora mas Adorno e Horkheimer, no nosso entender, defendem uma teoria estética aliada a uma educação “para a contradição e resistência”.

O resgate sobre a história recente do ensino da arte no Brasil permitiu o entendimento sobre o processo histórico que levou a Educação Artística a se manter numa posição marginal dentro do sistema educacional. Entendemos que as concepções que marcaram o ensino artístico no Brasil foram marcadas por uma determinada visão da realidade e conseqüentemente, da própria arte, da educação e da sociedade em que se inserem.

O capítulo sobre a Escola de Música e Belas Artes do Paraná permitiu um histórico sobre a fundação da escola, a importância do corpo docente na

formação dos alunos, a caracterização da escola como difusora de cultura ao formar artistas, em várias áreas, e professores. A análise dos documentos, permeada pela entrevista com as professoras, permitiu verificar como se efetiva a formação e educação dos alunos. Percebemos que a entrevista “ilumina” a análise de documentos. A ênfase no currículo e na sua função de conservação e de transmissão culturais da educação tem-nos impedido de prestar atenção ao fato de que toda a educação e, em particular, a do tipo escolar supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração de conteúdos dessa mesma cultura a serem transmitidos. É necessária a passagem de uma visão estreita e mecanicista de ensino para a busca de contextos mais abrangentes da produção de conhecimento. É evidente que os conteúdos e os métodos de ensino nascem das percepções acerca da aprendizagem dos alunos. Não se trata de viabilizar receitas de como ensinar arte ou de como fazer, ou de como pensar e muito menos de “julgar conteúdos e métodos de ensino”, nossa pesquisa não se baseou nesses aspectos, por mais que eles sejam reveladores mas de reconhecer que os mesmos influem na formação dos alunos. A forma como os conteúdos e métodos de ensino são abordados e a maneira como o professor os articula diz-nos muito mais, ante ao alcance e limites que se reconhece na formação dos alunos. Uma escola como a EMBAP que forma professores e artistas, no nosso entender, têm a dupla missão de fazer os alunos se apropriarem do conhecimento sistematizado, os significados da cultura, a constituição de saberes artísticos e escolares necessários ao professor e ao profissional artista. Esse aspecto se destaca na entrevista com as três professoras, todas se perguntam, se questionam sobre “os saberes” envolvidos na formação de seus alunos, na articulação desses conhecimentos, com a realidade social e política, e a formação no contexto escolar. Percebemos a “consciência” das professoras ante os limites da formação, limites decorrentes do “micro-cosmo” escolar, como espaço físico inadequado, a questão dos cursos que funcionam de manhã, de tarde e a noite, limites decorrentes do “macro-cosmo” extra escolar como o cultural, econômico e social. O esforço para gerar nos estudantes o engajamento na percepção da realidade, da própria formação deles, das políticas (ou falta) que interferem na

sua formação, das relações sociais poderia ser concebido como um dos principais objetivos da educação na EMBAP, na perspectiva crítica.

Em relação à práxis envolvida na formação dos alunos percebemos que o processo educativo na EMBAP é marcado pela reflexão, tanto nas ementas e conteúdos programáticos, como na entrevista, transparece a visão de questionamento, necessária, a nosso ver a uma prática crítica. A importância da prática embasada na teoria, que transcende a “prática pela prática” e se posiciona conceitualmente no “ir além”, confere à formação dos alunos uma prática desafiadora.

Percebemos algumas diferenças teóricas entre as professoras quanto à forma como vêem a arte e as questões a ela ligada mas, no geral, expressam que a arte tem um lugar importante na sociedade, duas, compactuam da idéia da educação pela arte, corrente derivada das concepções de Read (2001) sobre a arte. Acreditam que a arte pode “sensibilizar” tanto para as questões formais da arte como para as questões sociais, políticas, culturais e educacionais. Percebemos esse interesse nas professoras, mesmo tendo divergências teóricas, em discutir com os alunos, em “esclarecer” e fazer com que o aluno se pergunte, se incomode, se posicione de forma autônoma. Duas das entrevistadas argumentam que a sociedade capitalista transforma a arte e a criatividade em mercadoria embotando a sensibilidade e uma delas, cita, em particular a indústria cultural como responsável pela alienação que abarcou todas as esferas humanas. As reflexões de Adorno (1970, 1985) trazem nesse aspecto contribuições valiosas no campo da arte e reflexão estética e social. A afirmação no início da “Teoria Estética” de que “tornou-se manifesto que tudo o que diz respeito à arte deixou de ser evidente, tanto em si mesma como na sua relação ao todo, e até mesmo o seu direito à existência” (p. 11) decorre do fato de Adorno pensar se a autonomia artística na sociedade capitalista contemporânea poderia ser mantida, pois a mesma aproxima a arte do círculo das mercadorias. No mundo administrado a arte pode perder algumas características que a conceituam como tal mas, parafraseando Adorno (1970), elas participam no esclarecimento porque não mentem...quando se estabelece uma barreira, ela já é transposta por meio desta posição, integrando-se aquilo contra que ela se erigiu .

As três entrevistadas explicam, cada uma ao seu modo, que a arte tem uma linguagem difícil, e que leva muitos anos para compreendê-la. Uma delas acredita que a arte tem um discurso hermético, complicado, que não é acessível de propósito pois concorda com Bourdier que, segundo ela, argumenta que, entre outras, a arte e o conhecimento em arte servem como uma estratégia de distinção social. As outras duas entrevistadas atribuem a falta de alfabetização estética à nossa cultura que delegou essa questão e, uma delas, lamenta que a educação não saiba trabalhar com a arte pois a considera um meio poderoso de educação e libertação. As três professoras acreditam que a arte pode contribuir no processo de educação, que a arte pode ser um instrumento a serviço da educação e para uma delas a arte está presente em todas as áreas afirmando que sem arte não existe nada. Nesse aspecto temos vários pontos a considerar: em primeiro lugar a arte como conhecimento tem uma linguagem específica que pode e deve ser ensinada pela escola, se o mesmo não tem acontecido é de se perguntar a quem interessa esse fato? Outra questão interessante é por quê temos poucas escolas de arte com qualidade?

A análise de documentos e a entrevista com os professores na EMBAP evidenciou que a formação tem um papel decisivo pois:

- Sustenta que ao professor não basta construir apenas o domínio de competências técnicas que, embora sejam necessárias e imprescindíveis, não garantem a formação de um professor crítico, questionador e capaz de dialogar com os mais variados segmentos da sociedade.
- O professor da educação e o artista, na posição de produzir conhecimentos científicos e artísticos, ocupam uma posição chave na formação. Os cursos e as disciplinas analisadas na escola realizam discussões produtivas com os alunos, o professor se posiciona e “instiga” o aluno para o mesmo refletir sobre a sociedade, a política, a formação e os problemas que regem o “mundo da arte”.
- O professor reconhece a existência de diferentes maneiras de trabalhar o conhecimento, não apenas como reprodução cultural, ou como um conjunto de informações, mas como algo socialmente e historicamente construído.

- As discussões sobre a formação crítica na educação são pertinentes e prementes uma vez que os ditames impostos pela indústria cultural à formação do indivíduo podem ser combatidos no reconhecimento dos limites e fracassos da educação, e na superação dos mesmos, desde que os indivíduos envolvidos no processo formativo e educativo tenham consciência desses aspectos e realizem coletivamente uma reflexão crítica.

Acreditamos que as questões que nos impulsionaram na realização desse trabalho foram respondidas. A formação e a educação na Escola de Música e Belas Artes do Paraná é boa, a escola supre os alunos com referenciais teóricos e com referenciais técnicos necessários aos profissionais artistas e professores. A análise dos documentos como o conteúdo programático, as ementas e os métodos de ensino e a entrevista com as professoras mostrou que os conteúdos são atuais, estão vinculados à realidade, podem e pensamos que são trabalhados de forma crítica e os professores atribuem uma função educativa à arte que no nosso entender possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Acreditamos que a arte tenha um grande potencial educativo servindo para expressar as contradições sociais, sendo uma arma poderosa para se lutar contra a barbárie. A arte que se contenta em ser agradável atende os interesses da ideologia e se diferencia da arte verdadeira, potencialmente crítica e no nosso entender, educativa. Ao analisar a arte e as obras artísticas podemos perceber e refletir a história da humanidade, o sofrimento ou a sorte dos escravos que construíram as pirâmides do Egito, os artesãos que edificaram as catedrais góticas, os artistas que pereceram nos campos da morte da Segunda Guerra Mundial pois como nos afirma Adorno (1970) o que seria da arte enquanto historiografia, se ela se desembaraçasse da memória do sofrimento acumulado?

8. Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. 2003. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes.

ADORNO, Theodor. 1970. *Teoria estética*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: edições 70.

_____. 1971. Teoria de la seudocultura. *Sociologica*. Tradução: Victor Sanches de Zavala. 2ª ed. Madrid: Taurus Ediciones.

_____. 1975. Melange. *Mínima moralía*. Tradução: Norberto Silveti Paz. Venezuela: Monte Ávila Editores C.A.

_____. 1991. Engagement. *Notas de literatura*. Tradução: Celeste Aída Galeão e Idalina Azevedo da Silva. 2ªed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____. 1995a. Observações sobre o pensamento filosófico. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes.

_____. 1995b. Experiências Científicas nos Estados Unidos. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes.

_____. 1995c. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes.

_____. 1998a. Crítica cultural e sociedade. *Primas: crítica cultural e sociedade*. Tradução. Augustin Wernet, Jorge Mattos. São Paulo: Editora Ática.

_____. 1998b. Museu Valéry Proust. *Primas: crítica cultural e sociedade*. Tradução. Augustin Wernet, Jorge Mattos. São Paulo: Editora Ática.

_____. 2000a: A educação contra a barbárie. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.

_____. 2000b. Educação após Auschwitz. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.

_____. 2000c. Tabus acerca do magistério. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.

_____. 2000d. Educação – para quê? *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.

_____. 2000e. A filosofia e os professores. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.

_____. 2000f. Educação e Emancipação. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.

_____. 2000g. Televisão e formação. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. 2000h. O que significa elaborar o passado. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. 2001. A arte é alegre? In: RAMOS - DE - OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro, PUCCI, Bruno (orgs.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas: Autores associados; Piracicaba: Editora Unimep.

ARAÚJO, Adalice. 1981. *A evolução das artes plásticas no Paraná*. Curitiba: IV Salão Nacional de Artes Plásticas.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. 1984. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad.

_____. 1989. *Recorte e colagem. Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez.

_____. 1994. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.

_____. 2002. (org.). Entrevista com Ernest Gombrich. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

_____. 2002. Cronologia da dependência. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.

_____. 2005. Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. *Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias internacionais*. (org.) São Paulo: Cortez.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. 2002. *Elementos para uma reflexão sobre arte e educação a partir da teoria crítica*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.

BENJAMIN, Walter. 1994a. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (obras escolhidas, v.1). Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense.

_____. 1994b. Sobre o conceito da história. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (obras escolhidas, v.1). Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense.

_____. 1994c. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (obras escolhidas, v.1). Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense.

BOLETIM ARTE & EDUCAÇÃO EM REVISTA. 1995, 1999. Porto Alegre: Rede arte na escola/pólo UFRGS.

BUORO, Anamelia B. 1998. *O olhar em construção – uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

CARNEIRO, Moacir Alves. 1996. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva-artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes.

EMBAP. 1948 – 1988. *Livro Atas de Congregações*.

_____. 1993. *Um pouco da história da Escola de Música e Belas Artes do Paraná* – Texto introdutório ao guia acadêmico da EMBAP publicado na gestão de Anna Maria Lacombe Feijó. Curitiba: EMBAP.

FAZENDA, Ivani. 1993. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez.

FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo, FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e 2001. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.

GOMBRICH, E.H. 1985. *A História da Arte*. Tradução: Álvaro Cabral. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

GINZBURG, Carlos. 1989. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.

HADDAD, Sérgio. 2001. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagá (org). *Educação de jovens e adultos*. Campinas: Mercado de Letras.

HADJINICOLAOU, Nicos. 1978. *História da Arte e movimentos sociais*. Tradução: Antônio José Massano. Lisboa: edições 70.

HAUSER, Arnold. 2003. *História social da literatura e da arte*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes.

HORKHEIMER, Max. 2002. Prefácio. *Eclipse da razão*. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. 1978a. Ideologia. *Temas básicos da sociologia*. Tradução: Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Cultrix.

_____. 1978b. Sociologia da arte e da música. *Temas básicos da sociologia*. Tradução: Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Cultrix.

_____. 1978c. Cultura e civilização. *Temas básicos da sociologia*. Tradução: Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Cultrix.

_____. 1978d. O conceito de sociologia. *Temas básicos da sociologia*. Tradução: Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Cultrix.

_____. 1978e. Sociedade. *Temas básicos da sociologia*. Tradução: Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Cultrix.

_____. 1978f. Indivíduo. *Temas básicos da sociologia*. Tradução: Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Cultrix.

_____. 1985a. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.

_____. 1985b. Excurso II: Juliette ou Esclarecimento e Moral. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.

_____. 1985c. O conceito de esclarecimento. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.

LEFFER, Maria Francisca Vilas Boas. *Alfabetização estética: arte na vida...vida na arte...arte-educação*. 2001. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná.

MARCUSE, Herbert. 1977. *A dimensão estética*. Tradução: Maria Elisabete Costa. São Paulo: Martins Fontes.

OTT, Robert. 2002. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez.

PROSSER, Elizabeth Seraphim. 2001. *Arte e educação: A criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Paraná.

_____. 2004. *Cem anos de sociedade, arte e educação em Curitiba: 1853 – 1953: da Escola de Belas Artes e Indústrias, de Mariano de Lima à Universidade do Paraná e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial.

READ, Herbert. 2001. *A educação pela arte*. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 1984. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

ROSSI, Maria Helena Wagner. 1999. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação.

SAMPAIO, Mariza. 1980. *Referência em Planejamento*. v. 3, nº 13. Curitiba: out.dez.

TOLSTOI, Leon. 2002. *O que é Arte?* Tradução: Bete Torii. São Paulo: Ediouro.

ANEXOS

Trecho da proposta enviada ao Legislativo do Paraná, datada de 1937, para a criação das escolas de artes plásticas e de música. Jornal **O Dia**, Curitiba, nº 4344, 1937.

PROPOSTA, NO LEGISLATIVO DO ESTADO, A CREAÇÃO DAS ESCOLAS DE ARTES PLÁSTICAS E DE MÚSICA

A integra das duas importantes proposições de lei apresentadas pelo deputado Caio Machado

Na sessão do domingo ultimo, o deputado Caio Machado apresentou e justificou amplamente as duas proposições de lei que aqui reproduzimos na íntegra, visando a criação, nesta capital, das escolas de artes plásticas e de música.

«JUSTIFICAÇÃO»

A Escola de Artes Plásticas e a Escola de Música, de curso normal especializado, são duas inadiáveis necessidades a chamar a reclamação a atenção dos Poderes Públicos. Os problemas administrativos, economicos e financeiros, conquanto estejam na base o primeiro plano das nossas preocupações coletivas não devem esgotar todas as atividades e anular as forças mentais que estão à cupula do edificio social. Os problemas educacionais oferecem diferentes primas, para ser abandonado ou desprezado, por desnecessário. A ordem daqueles outros problemas de maior e imediato interesse para o Estado, de todos dependem a grandeza, o brilho e o renome que usufrui o Paraná no concerto dos Estados da Federação.

A formação artistica dos nossos jovens patriotas arrasta-se, podemos afirmar, de maneira lamentavel, sem orientação, por iniciativas privadas e com sacrifícios de energias dispensadas, vocações atrofiadas, em flagrante contraste com a nossa cultura e civilização actual.

Curitiba de 40 anos atrás já possuía uma Escola oficializada e modelar donde saíram Paula Assunção, João Turim, Zéco Paraná, Mário da Barros e tantos outros que fixaram, mais tarde, as próprias individualidades, honrando as artes paranaenses.

Alfredo Andersen o devotado Mestre do pincel deu a nova e brilhante geração de artistas do que se ufana o Paraná. Alfredo Andersen e a sua escola particular desapareceram por falta de apoio e atenção, dos que deviam atender a esse invulgar devotamento, irremunerado materialmente e esquecido deshumanamente. Não só da arte, mas de não deve viver o artista.

Moramos em suntuoso Palacete, mas, com o jardim fronteiro em descuido, cheio deervas e espiúcheiras brávidas. Que impressão e que idea terá o visitante culto, de entrada, de tão belo edificio e tão mal cuidada administração? Não valem riquezas interiores, nem abundantes culturas de utilidades materiais, com desinteresse pelos que anteriormente traçaram as linhas da beleza estetica no todo ideada.

Quando muito daremos o attestado da horticultura de que nos fala William James numa de suas cartas da Solana, dirigida a Henri Bergson.

Ela o regreminara da vê-lo a plantar flores nos castelos, em preparo. A frente da casa, estragando dessa forma o terreno e o dinheiro em causas fúteis, ao invés de cultivar couves e hortaliças. James fê-la entrar no quintal para mostrar-lhe "que também não desprezava a sua especialidade mas..." nos fundos da casa".

Não é preciso demasiadamente encarecer a urgencia de tão magno e relevante assunto em face do interesse que vem demonstrando o Governo e a Constituição Federal, de tornar realidade o ensino em todos os ramos de actividade espiúritual, em proveito da cultura, não versalística.

Na memorável reunião do Conselho Superior da Educação, em comecços de Abril do corrente ano, promovida pelo Ministro Gustavo Capanema, no intuito de estabelecer um plano de incentivar a cultura das Bellas Artes, mal cuidada pela maioria dos Estados da Federação, assim se exprimito em incisivo realce o Ilustre Conselheiro Dr. Raimundo Pouchet: "A educação não deve ser só da Inteligencia que forma sábios; não deve ser só da vontade que forma caracteres; deve ser, sobretudo, e do sentimento (que forma o homem)". (D. Of. 10-4-927 a p. 7995).

O Paraná não deve achar-se incluído em o numero dos Estados que descaram a educação artistica de suas vocações porque as possui em maior escala relativamente ao total da sua população, os cursos particulares, prestem embora relevante auxilio, pecam sempre por deficiências e falta de uniformidade de ensino quando não obedecem à normas regulamentares e às exigencias da fiscalização. Em Buenos Aires superandavam os Conservatórios de Musica e Academias de Bellas Artes pela liberdade de as instituírem qualquer adventicio ou charlatão improvisado. O Governo acaba de promulgar uma lei extinguindo a rotulagem de tais institutos quando não aprovados a seu regulamento de cursos, sujeitos à fiscalização e ao regimen de provas anuais, no Conservatório Oficial. Havia tantas Academias de Canto, de Pintura, de Dança, de "Arte decorativa" e até de "Sapateios americanos" quantos os que se ergiam em fundadores e dirigentes.

(Conclue na 7.ª pagina)

Lei nº 259 que cria a Escola de Música e Belas Artes do Paraná. **Diário Oficial**, Curitiba, 4 de outubro de 1949.



ATOS DO PODER LEGISLATIVO

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ

LEI N. 259

DATA: 3 de outubro de 1949

SÚMULA: Cria a Escola de Música e Belas Artes do Paraná. A Assembléa Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1.º — Fica criada, na Secretaria de Educação e Cultura, com sede na Capital do Estado e como instituto autônomo, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Art. 2.º — O Diretor da Escola de Música e Belas Artes do Paraná será de livre nomeação do Governador do Estado.

Art. 3.º — Dentro de sessenta dias a partir da publicação da presente lei, a direção da Escola de Música e Belas Artes do Paraná organizará o projeto do seu Regulamento Interno, que deverá ser aprovado, por decreto, pelo Governador do Estado.

Art. 4.º — A presente Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo em Curitiba, em 3 de outubro de 1949

GUATAÇARA BORBA CARNEIRO

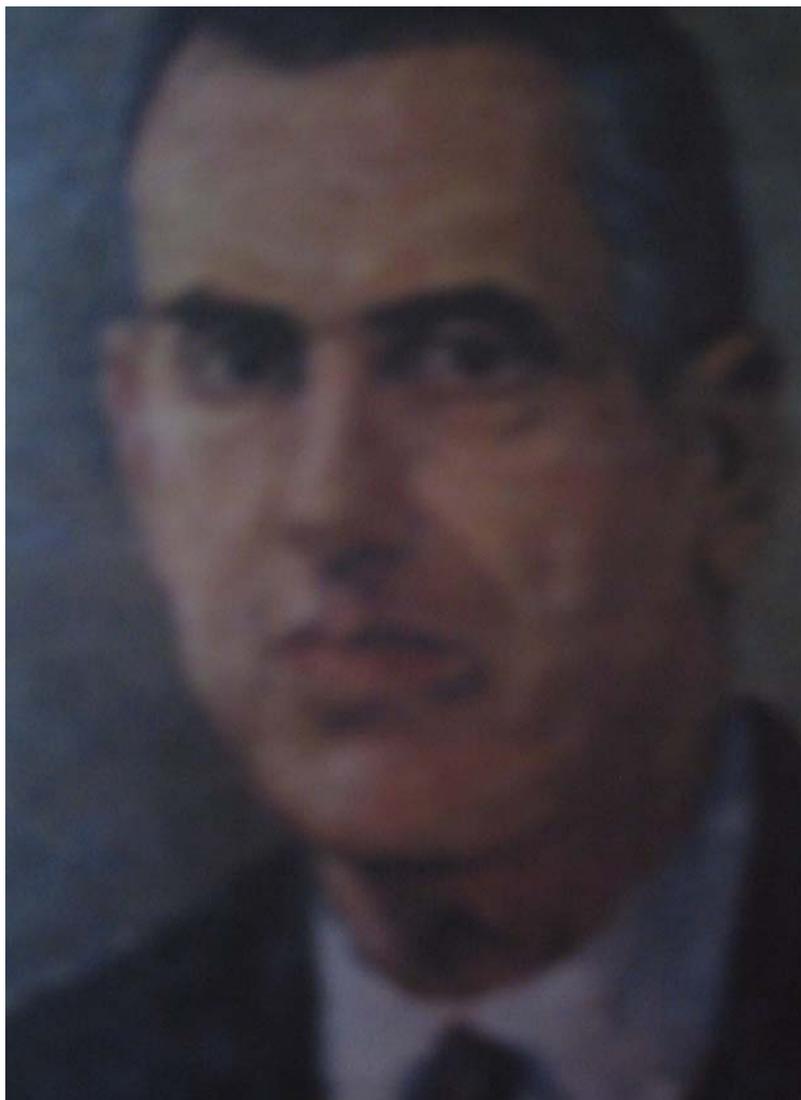
Erasmo Pilotto

Anexo 3

Instituto de Educação do Paraná – Antiga sede da EMBAP.



Escola de Música e Belas Artes do Paraná

Fernando Corrêa de Azevedo

Anexo 6

Escola de Música e Belas Artes do Paraná – Composição do quadro de fundadores da instituição, corpo docente e disciplinas ministradas. *Livro de Atas de reuniões* da EMBAP (1948-1988):

Diretoria

Diretor	Fernando Corrêa de Azevedo
Vice-diretor	Edgar Chalbaud Sampaio
Secretário	Oswaldo Pilotto
Tesoureiro	Oswaldo Lopes

**Conselho Técnico e Administrativo
Departamento de Música**

Bento Mossurunga
Hugo de Barros
Jorge Kaszás

Departamento de Belas Artes

Erasmus Pilotto
Estanislau Traple
João Turin

Departamento de Música

Composto por 28 professores que ministravam as seguintes disciplinas:

Alceu Bocchino	leitura à primeira vista; transposição e acompanhamento ao piano
Altamiro Bevilacqua	clarim e cornetim
Benedito Nicolau dos Santos	noções de ciências físicas e biológicas aplicadas
Bento Mossurunga	instrumentação e composição
Bianca Bianchi	violino e conjunto de câmara
Charlotte Frank	violoncelo
Edgar Chalbaud Sampaio	folclore nacional
Fernando Corrêa de Azevedo	história da música
Guilherme C. Tiepelmann	contrabaixo
Hugo Antonio de Barros	análise e construção musical
Inez Calle Munhoz	piano
Iolanda Fruet Corrêa	dicção
João Poeck	contraponto e fuga
João Ramalho	oboé e fagote

Jorge Frank	flauta
Jorge Kaszás	regência e prática de orquestra
José Coutinho de Almeida	orfeão
Lício de Lima	clarinete e congêneres
Ludwig Seyer	violino e violela (sic), harmonia elementar, análise e contraponto e instrumentação
Luiz Eulógio Zilli	canto coral
Margarida Solheid Marques	pedagogia musical
Margarida Zugueib	teoria musical
Natália Lisboa	iniciação musical
Prudência Ribas	canto
Raul Menssing	piano
Remo de Persis	declamação lírica
Renné Devraïne Frank	piano e harmonia superior
Severino D'Atri	trombone e congêneres

Departamento de Belas Artes

Com 13 professores que ministravam as seguintes disciplinas:

Arthur Nísio	desenho do modelo vivo
David Carneiro	arquitetura analítica
Erasmus Pilotto	história da arte e estética
Estanislau Traple	desenho de gesso e do natural
Frederico Lange de Morretes	anatomia e fisiologia
Guido Viaro	arte decorativa, desenho e composição
João Turin	escultura
João Woiski	modelagem
João Peón	gravura
Oswaldo Pilotto	geometria descritiva
Oswaldo Lopes	desenho geométrico
Theodoro de Bona	pintura
Waldemar Curt Freyesleben	perspectiva e sombras

1.1 Grades Curriculares

Grade Curricular

Curso Licenciatura em Música (2000-2006)

Série	Disciplina	Carga Horária
1ª Série	Biologia aplicada à Música	030
	Canto Coral	120
	História da Arte I	090
	Introdução à Metodologia Científica	060
	Linguagem e Estruturação Musical I – Harmonia	060
	Percepção Musical I	060
	Piano I	030
	Prática Artística I	030
	Prática Instrumental I – Flauta Doce ou Violão	030
	Técnica Vocal I	060
	Teoria da Arte Educação	060
	Antropologia Cultural	060
2ª Série	Acústica Musical	030
	Análise, Apreciação e Estética Musical	060
	Canto Coral II	120
	Folclore Musical	060
	História da Arte II	090
	Linguagem e Estruturação Musical II – Harmonia	060
	Música Brasileira	060

	Percepção Musical II*	060
	Piano II*	030
	Prática Artística II	030
	Prática Instrumental II – Flauta Doce ou Violão	030
	Técnica Vocal II	060
3ª Série	Canto Coral III	120
	Didática Geral	060
	Didática (Iniciação Musical) I	060
	Didática e Repertório Musical I	060
	Linguagem e Estruturação Musical III – Contraponto	060
	Oficina de Instrumentação I	060
	Piano III*	030
	Prática Artística III	030
	Prática de Harmonia e Arranjos Vocais I	060
	Prática Instrumental III – Flauta Doce ou Violão	030
	Psicologia da Educação	090
	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado Profissionalizante)	120
4ª Série	Didática (Iniciação Musical) II	060
	Didática e Repertório Musical II*	060
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	060
	Linguagem e Estruturação Musical IV – Contraponto	060
	Oficina de Instrumentação II	060
	Piano IV*	030

	Prática Artística IV	030
	Prática de Harmonia e Arranjos Vocais II	060
	Prática Instrumental IV – Flauta Doce ou Violão	030
	Regência de Banda, Coro e Orquestra	060
	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado Profissionalizante)**	240
	Carga Horária Total do Curso: 2.910	

Fonte: EMBAP. Grade Curricular do Curso Licenciatura em Música. Texto em folha avulsa.

* Pré-requisito (ingressantes a partir de 2006)

**Pré-requisito – Didática I

Grade Curricular

Curso Licenciatura em Desenho (2000-2006)

Série	Disciplina	Carga Horária
1ª Série	Desenho I	090
	Desenho Geométrico	090
	Expressão em Volume I	090
	Geometria Descritiva I	090
	História da Arte e Estética I	090
	Composição e Plástica I	060
	Expressão em Superfície e Técnicas de Desenho	120
	Teoria da Cor	060

	Antropologia Cultural	060
2ª Série	Análise e Exercícios de Materiais Expressivos	090
	Composição e Plástica II	060
	Desenho II	090
	Expressão em Volume II	090
	Geometria Descritiva II	090
	História da Arte e Estética II	090
	Introdução à Metodologia Científica	060
	Perspectiva I	090
	Técnicas de Pintura	120
3ª Série	Desenho III	090
	Desenho Técnico	090
	Didática Geral I	060
	História da Arte e Estética III	060
	Iniciação às Técnicas Industriais	120
	Matemática Aplicada – Complementos de Matemática	060
	Perspectiva II	090
	Psicologia da Educação	090
	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	120
4ª Série	Análise Gráfica	060
	Desenho IV	090
	Didática Geral II	060
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	060
		060
	Ética (Deontologia)	060

	História da Arte e Estética IV	060
	Técnicas de Composição Industrial	090
	Teoria da Arte Educação	030
	Oficina de Artes Industriais (Organização e Direção)	030
	Noções de Economia Industrial	240
	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	
	Carga Horária Total do Curso: 3.150	

Fonte: EMBAP. Grade Curricular do Curso Licenciatura em Desenho.
 Texto em folha avulsa.

Grade Curricular
Curso Superior de Pintura (2000-2006)

Série	Disciplina	Carga Horária
1ª Série	Antropologia Cultural	060
	Composição e Plástica I	060
	Desenho I	120
	Desenho Geométrico e Geometria Descritiva	060
	Expressão em Volume I	120
	Expressão Gráfica	120
	História da Arte e Estética I	090
	Técnicas de Pintura	120
2ª Série	Anatomia	090
	Croquis	060

	Desenho II	120
	Expressão em Volume II	120
	História da Arte e Estética II	090
	Introdução à Metodologia Científica	060
	Perspectiva e Sombras	090
	Pintura I	120
	Composição e Plástica II	060
3ª Série	Anatomia Aplicada	120
	Composição Aplicada à Pintura	060
	Desenho III	120
	Ética (Deontologia)	060
	História da Arte e Estética III	090
	Pintura II	180
4ª Série	Desenho IV	120
	História da Arte e Estética IV	090
	Pintura III	240
	Teoria da Restauração e Conservação da Pintura	060
	Estágio Supervisionado Profissionalizante	120
	Carga Horária Total do Curso: 2.880	

Fonte: EMBAP. Grade Curricular do Curso Superior de Pintura. Texto em folha avulsa.

PLANO DE CURSO

Departamento de DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

Disciplina: ANTROPOLOGIA CULTURAL

Curso: SUPERIOR DE PINTURA

Prof. Responsável: ANTONIO A. VILANOVA

Carga horária: 60 hrs.

Série: 1a.

Ano(vigência): 1993/94

1. Ementa:

Levar o educando a identificar a contribuição da Antropologia no âmbito da Pintura e da Música e assim reconhecer a realidade social, as estruturas sociais e as sociedades como produtoras de cultura.

2. Conteúdo Programático:**1º bimestre - I. ANTROPOLOGIA, A CIÊNCIA DO HOMEM.**

1. Antropologia como ciência;
2. O evolucionismo;
3. O advento do homem;
4. A diferenciação humana;
5. A evolução da humanidade;
6. A realidade da cultura;

2º bimestre - II. NATUREZA DA CULTURA

1. Cultura e Sociedade;
2. O desenvolvimento pré-histórico da cultura;
3. Áreas culturais;
4. A integração da cultura;

3º bimestre - III. OS ASPECTOS DA CULTURA

1. Os universos da cultura humana;
2. Organização social;
3. Ordenação dos sistemas e das relações humanas;
4. O problema do homem e do universo;

4º bimestre - IV. O ASPECTO ESTÉTICO DA CULTURA

1. As artes plásticas;
2. As artes gráficas;
3. O folclore;
4. A música;
5. O teatro;
6. A linguagem, como veículo de cultura;
7. Aculturação: transmissão cultural.



3. Aspectos Metodológicos:

AULAS TEÓRICAS: Explanação de conceito através de textos, discussões e seminários, etc.

AULAS PRÁTICAS: Execução de observações e pesquisas e dramatização, etc.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais):

Os recursos a serem utilizados são: slides, retroprojektor, gravador K7 e cartazes além de giz e quadro negro; televisão e vídeo-cassete.

5. Sistema de Avaliação (forma, periodicidade, critérios):

A avaliação será realizada a partir de resenhas, pesquisas e provas bimestrais.

6. Bibliografia de apoio e/ou referência:

MONTAGU, Ashley . Introdução à Antropologia. Editora Cultrix.

LINTON, Ralph . O homem, uma introdução à antropologia. Martins Fontes.

VÁRIOS AUTORES . Panorama de antropologia. Fundo de Cultura.

KFFSING, Felix . Antropologia Cultural. Fundo de Cultura.

* os textos serão citados em função da bibliografia supra citada.

7. Assinaturas:

- Prof. Responsável: Antonio de Azambuja Vilanova Filho
- Chefe de Departamento: Jovita Vitória Nascimento Malachine
- Data de aprovação pelo Departamento: 09-09-93
- Data de aprovação pelo Conselho Departamental:

ESCOLA DE MÚSICA
E BELAS ARTES DO PARANÁ

Plano de Curso

Departamento de Disciplinas Pedagógicas

Disciplina: Antropologia Cultural

Curso: Superior de Canto, Instrumento, Gravura e Pintura; Licenciatura em
Música e Desenho: Composição e Regência.

Série: 1º

Ano (vigência) :2000

1. Ementa:

Compreensão das diferenças existentes entre os diversos grupos sociais;
Realidade social brasileira; significado e alcance das manifestações artísticas
dentro do contexto social.

2. Conteúdo programático:

1º Bimestre:

- a. Contexto histórico de surgimento da Antropologia: a descoberta do Outro;
- b. Primeiros teóricos: Frazer, Boas e Malinowski: evolucionismo e funcionalismo;
- c. Durkheim e Mauss: a Antropologia que conhecemos hoje;

2º Bimestre:

Conceitos fundamentais: a construção do *olhar* antropológico.

- a. conceito de cultura
- b. etnocentrismo e diversidade cultural
- c. natureza e cultura (comportamentos inatos X comportamentos aprendidos)

3º Bimestre:

A prática antropológica: *fazer* Antropologia.

A pesquisa de campo.

- a. neutralidade científica X subjetividade de pesquisador;
- b. a perspectiva específica da Antropologia;
- c. a observação participante;
- d. a relação com os informantes;
- e. as dificuldades da pesquisa;
- f. métodos e técnicas de pesquisa (questionário, entrevistas em profundidade, observação e interpretação).



4º Bimestre:

Os diversos ramos da Antropologia e as possibilidades da Antropologia contemporânea (discussões temáticas).

- a. etnologia indígena;
- b. antropologia urbana;
- c. antropologia das religiões;
- d. antropologia política;
- e. antropologia da arte.

3. Aspectos metodológicos:

aulas expositivas, seminários, debates.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais):

além da leitura obrigatória de textos de apoio para as aulas, eventualmente poderão ser utilizados vídeos e palestrantes de fora, convidados para trazer mais informações sobre assunto escolhido pelos alunos.

5. Sistema de avaliação (forma, periodicidade, critérios):

Os alunos serão avaliados através de provas escritas, trabalhos e apresentação de seminários.

6. Bibliografia:

DA MATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à Antropologia Social. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. O que faz o Brasil, Brasil? Petrópolis: Vozes, 1985.

ELIAS, Norbert. Mozart. A sociologia de um gênio. Rio De Janeiro: Zahar, 1994.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Ensaios em Antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. O saber local. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1998.

LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1989.



- LARAIA, Roque de Barros. Cultura, um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- MINAYO, Maria C. de Souza... (et al.). Fala Galera: juventude, violência e cidadania no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ROCHA, Everardo P. O que é etnocentrismo? Col. Primeiros Passos. 124. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SANTOS, José Luiz. O que é cultura? Col. Primeiros Passos. 110. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- VELHO, Gilberto. Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____, e ALVITO, Marcos (orgs.) Cidadania e violência. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- _____. Arte e sociedade: ensaios de sociologia da arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- VIANNA, Hermano. Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

7. Assinaturas:

Professor responsável: Ana Lúcia Vasquez

Chefe de Departamento: Jovita Vitória N. Malachine

Data de aprovação pelo Departamento: 06/04/2000

Data de aprovação pelo Conselho Departamental:

Rosamaria Petrus Petruski
 Espirito Santo Gomes Pinguicida
 Jovita Vitória N. Malachine



Plano de Curso – História da Arte I

EMBAP

PLANO DE CURSO

Departamento de HISTÓRIA DA ARTE	Carga horária: 90 hrs.
Disciplina: HISTÓRIA DAS ARTES I	Série: 1a.
Curso: LICENCIATURA EM MÚSICA	Ano(vigência): 1993/94
Prof. Responsável: REGINA MARIA ZILLI	

1. Ementa:

Elementos e conceitos básicos para compreensão do fenômeno artístico em suas dimensões plásticas, musicais no contexto cultural dos diferentes períodos históricos, desde a Pré-História até o Renascimento.

2. Conteúdo Programático:

Unidade 1 - INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DAS ARTES

- Os elementos da música e sua evolução - fases da História da Música
- Classificação da História da Arte

Unidade 2 - ARTE NA PRÉ-HISTÓRIA

- Eras e divisões da Pré-História - Arte e Música da Pré-História

Unidade 3 - AS ARTES NA ANTIGÜIDADE

- Arte na Mesopotâmia, Egito, Pérsia - Arte Grega e Romana
- Música na Antigüidade - A Música Grega

Unidade 4 - ARTE E MÚSICA NO CRISTIANISMO

- Música Cristã Primitiva - Canto Gregoriano e sua difusão
- Arte Cristã Primitiva - Arte Bizantina e Pré-Românica



Unidade 5 - ARTE E MÚSICA DO FEUDALISMO

- Música Profana e Religiosa da Diafonia Feudal - Trovadores
- Arte Românica - Arte Islâmica

Unidade 6 - ARTE E MÚSICA DO PERÍODO GÓTICO

- Ars Antiqua - Ars Nova - Contraponto Flamengo
- Arte Gótica - Arquitetura e estilos

Unidade 7 - ARTE E MÚSICA DO RENASCIMENTO

- Música Profana e Música Religiosa do Renascimento
- Música Instrumental - Danças do século XVI
- Escolas Italianas da Arte Renascentista - Arte Cortesã Francesa/Inglês

3. Aspectos Metodológicos:

- Método expositivo verbal - Evolução e comparação dos estilos de Arte.
- Método ativo - dinâmica de Grupo - Pesquisas e Seminários.

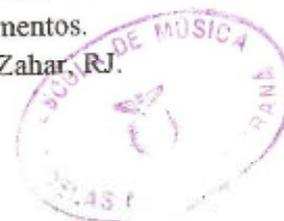
4. Recursos (didáticos e/ou materiais):

- Recursos áudio-visuais:
- Apreciação artística - slides e ilustrações.
- Apreciação musical - discos e gravações.
- Estratégica da História da Música - audição comentada - a História da Música através do som.

5. Sistema de Avaliação (forma, periodicidade, critérios):

6. Bibliografia de apoio e/ou referência:

- ANDRADE, Mário de. Pequena História da Música. Ed. Livr. Martins.
- STEHMAN, Jacques. História da Música Européia. Ed. Livr. Bertrand, Lisboa.
- ALALEONA, Domingos. História da Música. Ed. Ricordi Brasileira.
- PAHLEN, Kurt. História Universal da Música. Ed. Melhoramentos.
- CARPEAUX, Otto Ma. Uma Nova História da Música. Ed. Zahar, RJ.



- RAYNOR, Henry. História Social da Música. Ed. Zahar, RJ.
- KIEFER, Bruno. História e Significado das Formas Musicais. Ed. Mov.
- SALZMAN, Eric. Introdução à Música do Séc. XX. Ed. Zahar, RJ, 1970.
- PAZ, Juan Carlos. Introdução à Música de Nosso Tempo. Ed. Duas Cidades.
- BARRAUD, Henry. Para Compreender as Músicas de Hoje. Ed. Perspectiva.
- SPENCER, Keith. O Livro da Música. Ed. Zahar, RJ.
- RIEMANN, Hugo. História de La Música. Ed. Labor S/A.
- CAVALCANTI, Carlos. História das Artes. 2 Vols. Ed. Rio.
_____. Como Entender a Pintura Moderna. Ed. Rio.
- MONTERADO, Lucas de. História da Arte. Ed. L.T.C.
- BAZIN, Germain. História da Arte. Ed. Livr. Martins Fontes.
- COMBRICH, E. H. A História da Arte. Ed. Zahar, 1979.
- LEICHT, Hermann. História Universal da Arte. Ed. Melhoramentos.
- JANSON, H.W. História da Arte. Ed. Martins Fontes.
- CHOISY, Augusto. História da Arquitetura.

7. Assinaturas:

- Prof. Responsável: Regina Maria Zilli
- Chefe de Departamento: Maria Cecília Araújo de Noronha
- Data de aprovação pelo Departamento:
- Data de aprovação pelo Conselho Departamental:



EMBAP**PLANO DE CURSO**

Departamento de HISTÓRIA DA ARTE	Carga horária: 90 hrs.
Disciplina: HISTÓRIA DA ARTE E ESTÉTICA I	Série: 1a.
Curso: LICENCIATURA EM DESENHO	Ano(vigência): 1993/94
Prof. Responsável: MARIA CECÍLIA A. DE NORONHA	

1. Ementa:

Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde o nascimento da arte (Pré-História) até o Renascimento, em consonância com o momento sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolveram.

2. Conteúdo Programático:**UNIDADE 1 - A Arte da Pré-História**

- 1.1. Período Paleolítico
- 1.2. Período Neolítico
- 1.3. Arquitetura Megalítica
- 1.4. A Idade dos Metais

UNIDADE 2 - O Egito Antigo

- 2.1. Análise sócio-política-econômica e religiosa do Egito Antigo
- 2.2. Arquitetura Egípcia
- 2.3. Escultura Egípcia
- 2.4. Pintura Egípcia

UNIDADE 3 - O Mundo Clássico Greco-Romano

- 3.1. As civilizações Pré-Helênicas
- 3.2. O significado e a herança cultural grega: Mitologia e Ciência
- 3.3. A Escultura Grega
- 3.4. A Arquitetura Grega
- 3.5. A Cerâmica e a Pintura Gregas
- 3.6. O Helenismo
- 3.7. A Arte Etrusca
- 3.8. Análise sócio-política-econômica-religiosa e cultural do Período Romano
- 3.9. A Arquitetura Romana
- 3.10. A Escultura e a Pintura Romanas

UNIDADE 4 - A Arte Paleocristã

- 4.1. Período Catacumbal
- 4.2. Período Basilical



UNIDADE 5 - A Arte Medieval

- 5.1. Análise sócio-política-econômica- religiosa e cultural da Idade Média
- 5.2. O Período Bizantino/arquitetura/mosaicos e ícones
- 5.3. O Período Românico/arquitetura/escultura/pintura
- 5.4. O Período Gótico/arquitetura/escultura/pintura

UNIDADE 6 - O Renascimento

- 6.1. O Pré-Renascimento/influências geradoras
- 6.2. Os Primitivos italianos
- 6.3. Os Primitivos flamengos
- 6.4. O Quattrocento Italiano/arquitetura/escultura e pintura
- 6.5. O Cinquecento Italiano/arquitetura/escultura e pintura
- 6.6. A Escola Veneziana
- 6.7. O Renascimento fora da Itália
- 6.8. O Maneirismo

3. Aspectos Metodológicos :

Aulas expositivas com análise de obras. Debates e análise de textos.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais) :

Quadro de giz. Projeção de slides e vídeos. Textos.

5. Sistemática de Avaliação (forma, periodicidade, critérios) :

Avaliações bimestrais em forma de provas objetivas e subjetivas; trabalhos de pesquisa; exposições orais; seminários.

6. Bibliografia de Apoio e/ou Referência:

- PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo, Editora Ática, 1984. 279p.
- GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 506p.
- JANSON, H. W. História da Arte. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1979. 766p.
- HAUSER, Arnold. História Social da Literatura e da Arte. São Paulo, Mestre Jou, 1972. 1193p. (2v.)
- UPJOHN, Everard et alli. História Mundial da Arte. 6v. São Paulo, Difel, 1975.
- PANOFSKY, Erwin. Renascimento e renascimentos na arte ocidental. Lisboa, Editorial Presença, 1981. 314p.
- LETTS, Rosa Maria. O Renascimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. 106p.
- ARGAN, Giulio Carlo. História da Arte como História da Cidade. São Paulo, Martins Fontes, 1992. 280p.

7. Assinaturas:

- Prof. Responsável: Maria Cecília Noronha
- Chefe de Departamento: Maria Cecília Noronha
- Data de aprovação pelo Departamento:
- Data de aprovação pelo Conselho Departamental:



PLANO DE CURSO

Departamento de HISTÓRIA DA ARTE

Disciplina: HISTÓRIA DA ARTE E ESTÉTICA I

Curso: SUPERIOR DE PINTURA

Prof. Responsável: MARIA CECÍLIA A. DE NOBREGA

Carga horária: 90 hrs.

Série: 1a.

Ano(vigência): 1993/94

1. Ementa:

Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde o nascimento da arte (Pré-História) até o período medieval em consonância com o momento sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolveram.

2. Conteúdo Programático:**UNIDADE 1 - A Arte da Pré-História**

- 1.1. Período Paleolítico
- 1.2. Período Neolítico
- 1.3. Arquitetura Megalítica
- 1.4. A Idade dos Metais

UNIDADE 2 - O Egito Antigo

- 2.1. Análise sócio-política-econômica e religiosa do Egito Antigo
- 2.2. Arquitetura Egípcia
- 2.3. Escultura Egípcia
- 2.4. Pintura Egípcia

UNIDADE 3 - O Mundo Clássico Greco-Romano

- 3.1. As civilizações Pré-Helênicas
- 3.2. O significado e a herança cultural grega: Mitologia e Ciência
- 3.3. A Escultura Grega
- 3.4. A Arquitetura Grega
- 3.5. A Cerâmica e a Pintura Gregas
- 3.6. O Helenismo
- 3.7. A Arte Etrusca
- 3.8. Análise sócio-política-econômica-religiosa e cultural do Período Romano
- 3.9. A Arquitetura Romana
- 3.10. A Escultura e a Pintura Romanas

UNIDADE 4 - A Arte Paleocristã

- 4.1. Período Catacumbal
- 4.2. Período Basilical



UNIDADE 5 - A Arte Medieval

- 5.1. Análise sócio-política-econômica- religiosa e cultural da Idade Média
- 5.2. O Período Bizantino/arquitetura/mosaicos e ícones
- 5.3. O Período Românico/arquitetura/escultura/pintura/miniaturas iluminuras
- 5.4. O Período Gótico/arquitetura/escultura/pintura/miniaturas e tapeçarias

3. Aspectos Metodológicos :

Aulas expositivas com análise de obras. Debates e análise de textos.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais) :

Projeção de slides e vídeos. Textos.

5. Sistemática de Avaliação (forma, periodicidade, critérios) :

Provas objetivas e subjetivas. Trabalhos de pesquisa. Seminários.
4 avaliações (bimestrais).

6. Bibliografia de Apoio e/ou Referência:

- PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo, Editora Ática, 1984. 279p.
- GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 506p.
- JANSON, H. W. História da Arte. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1979. 766p.
- HAUSER, Arnold. História Social da Literatura e da Arte. São Paulo, Mestre Jou, 1972. 1193p. (2v.)
- UPJOHN, Everard et alli. História Mundial da Arte. 6v. São Paulo, Difel, 1975.
- BAZIN, Germain. História da Arte. São Paulo, Martins Fontes, 1976. 458p.
- MONTERADO, Lucas de. História da Arte e Estética; com apêndice sobre as Artes no Brasil. 2a. ed. Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos. 1978. 331p.
- HAUTECOEUR, Louis. História Geral da Arte. São Paulo, Difusão Européia do Livro.
- PISCHEL, Gina. História Universal da Arte. São Paulo, Melhoramentos.
- CONTE, Giuliano. Da crise do feudalismo ao nascimento do capitalismo. Lisboa, Editorial Presença, 1984. 157p.

7. Assinaturas:

- Prof. Responsável: Maria Cecília Noronha
- Chefe de Departamento: Maria Cecília Noronha
- Data de aprovação pelo Departamento:
- Data de aprovação pelo Conselho Departamental:





**EMENTA DA DISCIPLINA DE
HISTÓRIA DA ARTE I**

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA ARTE

Curso: LICENCIATURA EM DESENHO

Carga Horária: 90h

Série: 1ª

Professor Responsável: MARIA C. A. DE NORONHA Ano (vigência): 2006/08

1. Ementa:

Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, gravura, escultura e arquitetura, suas técnicas, e os valores estéticos que as nortearam desde a Pré-História até o período medieval, com ênfase na produção gráfica e em consonância com o momento histórico em que se desenvolveram.

2. Conteúdo Programático:

UNIDADE 1 – A Arte da Pré-História

- 1.1. Período Paleolítico
- 1.2. Período Neolítico
- 1.3. Arquitetura Megalítica
- 1.4. A Idade dos Metais

UNIDADE 2 – O Egito Antigo

- 2.1. Análise sócio-política-econômica e religiosa do Egito Antigo
- 2.2. Arquitetura Egípcia
- 2.3. Escultura Egípcia
- 2.4. Pintura Egípcia

UNIDADE 3 – O Mundo Clássico Grego-Romano

- 3.1. As Civilizações Pré-Helênicas
- 3.2. O significado e a herança cultural grega: Mitologia e Ciência
- 3.3. A Escultura Grega
- 3.4. A Arquitetura Grega
- 3.5. A Cerâmica e a Pintura Grega
- 3.6. O Helenismo
- 3.7. A Arte Etrusca
- 3.8. Análise sócio-política-econômica-religiosa e cultural do Período Romano
- 3.9. A Arquitetura Romana
- 3.10. A Escultura e a Pintura Romanas

UNIDADE 4 – A Arte Paleocristã

- 4.1. Período Catacumbal
- 4.2. Período Basilical

UNIDADE 5 – A Arte Medieval

- 5.1. Análise sócio-política-econômica-religiosa e cultural da Idade Média
- 5.2. O Período Bizantino: arquitetura/mosaicos e ícones
- 5.3. O Período Romântico: arquitetura/escultura/pintura
- 5.4. O Período Gótico: arquitetura/escultura/pintura





UNIDADE 6 – O Renascimento

- 6.1. O Pré-Renascimento/influências geradoras
- 6.2. Os Primitivos italianos.
- 6.3. Os Primitivos flamengos.
- 6.4. O Quattrocento Italiano/arquitetura/escultura e pintura
- 6.5. O Cinquecento Italiano/arquitetura/escultura e pintura
- 6.6. A Escola veneziana
- 6.7. O Renascimento fora da Itália
- 6.8. O Maneirismo

3. Aspectos Metodológicos:

Aulas expositivas com análise de obras. Debates e análise de textos.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais):

Quadro de giz. Projeção de slides e vídeos. Utilização de textos.

5. Sistemática de Avaliação (forma, periodicidade, critérios):

Avaliações bimestrais em forma de provas objetivas e subjetivas; trabalhos de pesquisa; exposições orais e seminários.

6. Bibliografia de Apoio e/ou Referência:

- PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo, Editora Ática, 1984. 279p.
- GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 506p.
- JANSON, H. W. História da Arte. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1979. 766p.
- HAUSER, Arnold. História Social da Literatura e da Arte. São Paulo, Mestre Jou, 1972. 1193p. (2 v.)
- UPJOHN, Everard et alli. História Mundial da Arte. 6 v. São Paulo, Difel, 1975.
- PANOFSKY, Erwin. Renascimento e renascimentos na arte ocidental. Lisboa, Editorial Presença, 1981. 314p.
- LETTS, Rosa Maria. O Renascimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. 106p.
- ARGAN, Giulio Carlo. História da Arte como História da Cidade. São Paulo, Martins Fontes, 1992. 280p.

7. Assinatura:

- Professor Responsável: Maria Cecília Araújo de Noronha
- Chefe de Departamento: Nildo José Lübke
- Data de Aprovação pelo Departamento:



Plano de Curso – História da Arte II

EMBAP

PLANO DE CURSO

Departamento de HISTÓRIA DA ARTE	Carga horária: 90 hrs.
Disciplina: HISTÓRIA DAS ARTES II	Série: 2a
Curso: LICENCIATURA EM MÚSICA	Ano(vigência): 1993/94
Prof. Responsável: REGINA MARIA ZILLI	

1. Ementa:

Elementos e conceitos básicos para compreensão do fenômeno artístico em suas dimensões plásticas, musicais no contexto cultural dos diferentes períodos históricos, do século XVII até o século XX.

2. Conteúdo Programático:

Unidade 1 - ARTE BARROCA E MÚSICA DO SÉCULO XVII

- Música Vocal Dramática do Seiscentismo Musical-Ópera
- Música Religiosa (Oratório) - Música Instrumental
- Barroco Católico, Italiano e o Maneirismo
- Barroco Francês e o Academismo
- Barroco Espanhol e dos Países Reformados
- Arte Barroca Brasileira

Unidade 2 - CLASSICISMO MUSICAL E ARTE NEO-CLÁSSICA

- Música Vocal e Reforma de Glük - Música Instrumental - Formas
- Classicismo e Romantismo - Épocas Lógicas e Psicológicas

Unidade 3 - MÚSICA E ARTE DO ROMANTISMO

- Música Vocal - Música instrumental - formas e autores
- Arte Neo-Clássica - Arte do Romantismo e suas tendências



Unidade 4 - NACIONALISMO MÚSICA E ARTE REALISTA

- Nacionalismo na França, Alemanha e Itália - Autores e principais obras
- Arte do Realismo, o Naturalismo e o Urbanismo na França

Unidade 5 - MÚSICA E ARTE DO IMPRESSIONISMO

- Precusores do Impressionismo Musical Francês - característica mús. Debussy
- Arte do Impressionismo - características e autores

Unidade 6 - MÚSICA E ARTE DO MODERNISMO

- Antecedentes da Música Moderna - Características antes da 1ª Guerra Mundial.
- A Música do entre-guerras - difusão do Neo-Classicismo
- Obras e Autores da Música Moderna
- O Expressionismo Deformador - o "Fauvismo" Primitivo - O Cubismo Geometrizarante
- Movimentos do séc.XX - Futurismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Surrealismo.
- Países, autores e seus continuadores.

Unidade 7 - MÚSICA E ARTE DA ATUALIDADE

- Antecedentes e características da Música de Vanguarda
- Música Serial Moderna - Música Mecânica (Eletrônica e Concreta)
- Novas técnicas e tendências - Música Aleatória - Música Pop
- Arte de Vanguarda - Evolução das tendências artísticas
- Pop Art, Op-Art, a Action Painting, a Combine Painting, etc.
- Autores da Atualidade

3. Aspectos Metodológicos:

- Método expositivo verbal - Evolução e comparação dos estilos de Arte.
- Método Ativo - dinâmica de Grupo - Pesquisas e Seminários.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais):

Recursos áudio-visuais: Apreciação artística - slides e ilustrações. Apreciação musical - discos e gravações.

Estratégica da História da Música - audição comentada - a História da Música através do som.



5. Sistema de Avaliação (forma, periodicidade, critérios):

6. Bibliografia de apoio e/ou referência:

- ANDRADE, Mário de. Pequena História da Música. Ed. Livr. Martins.
- STEHMAN, Jacques. História da Música Européia. Ed. Livr. Bertrand, Lisboa.
- ALALEONA, Domingos. História da Música. Ed. Ricordi Brasileira.
- PAHLEN, Kurt. História Universal da Música. Ed. Melhoramentos.
- CARPEAUX, Otto Ma. Uma Nova História da Música. Ed. Zahar, RJ.
- RAYNOR, Henry. História Social da Música. Ed. Zahar, RJ.
- KIEFER, Bruno. História e Significado das Formas Musicais. Ed. Mov.
- SALZMAN, Eric. Introdução à Música do Séc. XX. Ed. Zahar, RJ, 1970.
- PAZ, Juan Carlos. Introdução à Música de Nosso Tempo. Ed. Duas Cidades.
- BARRAUD, Henry. Para Compreender as Músicas de Hoje. Ed. Perspectiva.
- SPENCER, Keith. O Livro da Música. Ed. Zahar, RJ.
- RIEMANN, Hugo. História de La Música. Ed. Labor S/A.
- CAVALCANTI, Carlos. História das Artes. 2 Vols. Ed. Rio.
 _____. Como Entender a Pintura Moderna. Ed. Rio.
- MONTERADO, Lucas de. História da Arte. Ed. L.T.C.
- BAZIN, Germain. História da Arte. Ed. Livr. Martins Fontes.
- COMBRICH, E. H. A História da Arte. Ed. Zahar, 1979.
- LEICHT, Hermann. História Universal da Arte. Ed. Melhoramentos.
- JANSON, H.W. História da Arte. Ed. Martins Fontes.
- CHOISY, Augusto. História da Arquitetura.

7. Assinaturas:

- Prof. Responsável: Regina Maria Zilli
- Chefe de Departamento: Maria Cecília Araújo de Noronha
- Data de aprovação pelo Departamento:
- Data de aprovação pelo Conselho Departamental:



PLANO DE CURSO

Departamento de HISTÓRIA DA ARTE	
Disciplina: HISTÓRIA DA ARTE E ESTÉTICA II	Carga horária: 90 hrs.
Curso: LICENCIATURA EM DESENHO	Série: 2a.
Prof. Responsável: ALBERTO IRINEU PUPPI	Ano(vigência): 1993/94

1. Ementa:

Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde o Barroco até os movimentos das Vanguardas históricas (primeira metade do século XX), em consonância com o momento sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolveram.

2. Conteúdo Programático:

UNIDADE 1 - O Barroco

- 1.1. Análise sócio-política-econômica-cultural e religiosa do período
- 1.2. O Barroco nas cortes católicas e protestantes

UNIDADE 2 - O Rococó

- 2.1. Análise social e política da França no séc. XVIII
- 2.2. A pintura, a escultura, a arquitetura Rococó.
- 2.3. O Rococó na Inglaterra e nos demais países da Europa.

UNIDADE 3 - O Neoclassicismo

- 3.1. Análise do período. Causas e características.
- 3.2. A arquitetura, a escultura e a pintura Neoclássicas.

UNIDADE 4 - O Romantismo

- 4.1. Análise do período. Significado e influências.
- 4.2. A Pintura Romântica
- 4.3. A Pintura de Paisagem
- 4.4. A Escultura e a Arquitetura do Período Romântico.

UNIDADE 5 - O Realismo

- 5.1. Análise do Período. Causas e características.
- 5.2. Manifestações Artísticas do Período

UNIDADE 6 - A Revolução Industrial

- 6.1. Análise histórica-social-econômica e política
- 6.2. Influências nas Artes Plásticas (Arts and Crafts , Art Nouveau)

UNIDADE 7 - O Impressionismo

- 7.1. Análise do período. Influências e características.
- 7.2. Os precursores. O Salão dos recusados. A ruptura com os padrões acadêmicos.
- 7.3. A técnica impressionista. As exposições. Os principais impressionistas.
- 7.4. O Neo-impressionismo. As pesquisas científicas. Principais representantes.
- 7.5. O Pós-impressionismo. Van Gogh, Gauguin, Toulouse-Lautrec, Cézanne.

UNIDADE 2 - As Vanguardas Históricas (séc. XX)

- 8.1. Os Precursores. O Simbolismo. O grupo dos Nabis.
- 8.2. O Fauvismo.
- 8.3. O Expressionismo Alemão. "Die Brücke". "Der Blaue Reiter".
- 8.4. O Expressionismo fora da Alemanha.
- 8.5. O Cubismo. Origem e influências. O cubismo cezariano, analítico e sintético.
- 8.6. O Futurismo. Conceito e manifestos. Características e principais representantes.
- 8.7. O Abstracionismo. Conteúdo e forma. Abstracionismo geométrico (suprematismo, construtivismo, neo-plasticismo). Abstracionismo informal (Tachismo, grafismo, action-painting, pintura gestual).
- 8.8. Arte Metafísica. Estética Metafísica. Características da pintura e principais representantes.
- 8.9. O Movimento Dadá. A estética Dadá. O Movimento Dadá em Zurique e suas ramificações (França, Alemanha e Estados Unidos).
- 8.10. O Surrealismo. Influências, características e manifestos. Técnicas utilizadas. Principais representantes da pintura surrealista.

3. Aspectos Metodológicos :

Aulas expositivas com análise de obras. Debates e análise de textos.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais) :

Quadros de giz. Projeção de slides e vídeos. Textos.

5. Sistemática de Avaliação (forma, periodicidade, critérios) :

Avaliações bimestrais em forma de provas objetivas e subjetivas; trabalhos de pesquisas; exposições orais e seminários.



EMBAP

PLANO DE CURSO

Departamento de HISTÓRIA DA ARTE	
Disciplina: HISTÓRIA DA ARTE E ESTÉTICA II	Carga horária: 90 hrs.
Curso: SUPERIOR DE PINTURA	Série: 2a.
Prof. Responsável : MARIA CECILIA ARAÚJO DE NORONHA	Ano(vigência): 1993/94

1. Ementa:

Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde o Renascimento até o Realismo, em consonância com o momento sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolveram.

2. Conteúdo Programático:

UNIDADE 1 - O Renascimento

- 1.1. O Pré-Renascimento
- 1.2. Os Primitivos italianos
- 1.3. Os Primitivos flamengos
- 1.4. O Quattrocento Italiano/arquitetura/escultura e pintura
- 1.5. O Cinquecento Italiano/arquitetura/escultura e pintura
- 1.6. A Escola Veneziana
- 1.7. O Renascimento fora da Itália
- 1.8. O Maneirismo

UNIDADE 2 - O Barroco

- 2.1. Análise sócio-política-econômica-cultural e religiosa do período
- 2.2. O Barroco nas cortes católicas
- 2.3. O Barroco nas cortes protestantes

UNIDADE 3 - O Rococó

- 3.1. Análise social e política da França no séc. XVIII
- 3.2. A Pintura Rococó
- 3.3. A Escultura Rococó
- 3.4. A Arquitetura Rococó
- 3.5. O Rococó na Inglaterra e nos demais países da Europa.

UNIDADE 4 - O Neoclassicismo

- 4.1. Análise do período. Causas e características.
- 4.2. Arquitetura Neoclássica
- 4.3. Escultura Neoclássica
- 4.4. Pintura Neoclássica



UNIDADE 5 - O Romantismo

- 5.1. Análise do período. Significado e influências.
- 5.2. A Pintura Romântica
- 5.3. A Pintura de Paisagem
- 5.4. A Escultura Romântica
- 5.6. A Arquitetura no Período do Romantismo

UNIDADE 6 - O Realismo

- 6.1. Análise do Período. Causas e características.
- 6.2. Manifestações Artísticas do Período

UNIDADE 7 - A Revolução Industrial

- 7.1. Análise histórica-social-econômica e política
- 7.2. Influências nas Artes Plásticas / Arts and Crafts / Art Nouveau.

3. Aspectos Metodológicos :

Aulas expositivas com análise de obras. Debates e análise de textos.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais) :

Projeção de slides e vídeos. Textos.

5. Sistemática de Avaliação (forma, periodicidade, critérios) :

Provas objetivas e subjetivas. Trabalhos de pesquisa. Seminários.
4 avaliações (bimestrais).

6. Bibliografia de Apoio e/ou Referência:

- PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo, Editora Ática, 1984. 279p.
- GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 506p.
- JANSON, H. W. História da Arte. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1979. 766p.
- HAUSER, Arnold. História Social da Literatura e da Arte. São Paulo, Mestre Jou, 1972. 1193p. (2v.)
- UPJOHN, Everard et alli. História Mundial da Arte. 6v. São Paulo, Difel, 1975.
- PANOFSKY, Erwin. Renascimento e renascimentos na arte ocidental. Lisboa, Editorial Presença, 1981. 314p.
- LETTS, Rosa Maria. O Renascimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. 106p.
- ARGAN, Giulio Carlo. História da arte como história da cidade. São Paulo, Martins Fontes, 1992. 280p.

7. Assinaturas:

- Prof. Responsável: Maria Cecília Noronha
- Chefe de Departamento: Maria Cecília Noronha
- Data de aprovação pelo Departamento:
- Data de aprovação pelo Conselho Departamental:





**EMENTA DA DISCIPLINA DE
HISTÓRIA DA ARTE E ESTÉTICA II**

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA ARTE

Curso: LICENCIATURA EM DESENHO

Carga Horária: 90 h.

Série: 2ª.

Professor Responsável: STEPHANIE DAHN BATISTA, M. A. Data: 2006/08

1. Ementa:

Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde o Renascimento até o Realismo, em consonância com o momento sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolveram. Estudar e praticar diversos métodos da História de Arte (p.ex. Iconografia-iconologia, social-histórico, semiótico, hermenêutica)

2. Conteúdo Programático:

Introdução à metodologia de história de Arte,
Introdução à leitura de imagem,
Introdução à iconografia sacra e mitológica

Século XIV, XV, XVI	Fim da Idade Média, Itália/França (pintura, escultura, arquitetura). Giotto, Simone Martini Proto - Renascença (Itália). Brunelleschi, Batista Alberti, Massaccio Renascença (Itália). Donatello, Botecelli, Giorgio Vasari, Michelangelo, Leonardo da Vinci, Rafael, Ticiano Renascença (Norte do Alpes). Jan van Eyck, Hieronymos Bosch, Albrecht Dürer Maneirismo. Tintoretto, El Greco
Século XVII	Barroco – Análise sócio-política-econômica-cultural e religiosa do período, Pintura, escultura e arquitetura barrocas. Barroco Itália. Gianlorenzo Bernini, Caravaggio, Carrici Barroco França. Versailles e absolutismo, Nicolas Poussin, Georges de la Tours Barroco Espanha. Velazquez, Zurbaran, Murillo. Barroco Holanda e Flandres. Frans Hals, Rembrandt, Rubens, Anthoni van Dyck, Ruysdal.
Século XVIII e XIX	Iluminismo e Rococó – Análise social e política da França no séc. XVIII Pintura, Escultura e Arquitetura no Rococó. Neoclassicismo na França. Análise do período. Causas e características. Jaque Loius David Ingres Neoclassicismo Itália. Antonio Canova Romantismo. Análise do período. Significado e influencias.





Romantismo França. Delacroix, Gericault
 Romantismo Alemanha. Caspar David Friedrich, Nazarener
 Orientalismo – exotismo na arte

Século XIX

Urbanismo, Revolução industrial, Arquitetura dos engenheiros. Arts and Crafts, Art Nouveau
 Realismo. Courbet, Daumier, Millet
 Fotografia.
 Simbolismo.
 Arte acadêmica e a partida para uma arte moderna. Manet

3. Didática

- Aula expositiva
- Aula dialogada
- Projeção de slides
- Leitura, análise e debate de textos
- Análise de obras/ trabalho em grupo
- Apresentações em grupo/ seminário

4. Formas de Avaliação:

Apresentações de grupo/ seminário sobre tema dado (ca. 30 min. Com visualizações)
 Trabalho científico (c. 5 páginas) seguindo as normas da ABNT sobre tema dado.

5. Bibliografia:

- ALBERTI, L. Battista, *Da Pintura*, trad. Antonio da Silveira Mendonça, Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- ARGAN, G.C., *História de arte italiana 3*, De Michelangelo ao Futurismo, SP: Cosaic & Naify 2003.
- ARGAN, Giulio Carlo, *Arte Moderna*, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ARGAN, Guilio Carla: *Arte Moderna do Iluminismo aos movimentos contemporâneo*, São Paulo 2002.
- BATTISTI, Eugenio, *Renascimento e Maneirismo*, São Paulo, Ed. Verbo, 1984.
- BOULEAU, C., *Charpentres – la géométrie secrete des peintres*, Ed. Seuil 1963.
- CHIPP, H.B., *Teorias da Arte Moderna*, São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FAURE, Elie, *A arte renascentista*, São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- FLUSSER, Vilém, *Filosofia da Caixa Preta. Ensaio para uma futura filosofia da fotografia*, Rio de Janeiro: Reluma Dumará, 2002.
- FRASCINA, Francis, *Modernidade e Modernismo. A pintura francesa no sec. XIX*, São Paulo, Cosaic Naify 1998.





GOMBRICH, E.H., *A História de Arte*, São Paulo.

GOMBRICH, E.H., *Norma e forma: estudos sobre a arte da Renascença*, São Paulo, Martins Fontes, 1990.

HAUSER, Arnold, *Maneirismo, a crise da Renascença e o surgimento da arte moderna*, São Paulo Perspectiva/ Edusp 1976.

HAUSER, A., *História social da Arte e de literatura*, São Paulo 1967.

HOCKE; Gustav R., *Maneirismo: o mundo como labirinto*, São Paulo, Edusp, 1974

MATHEY; Françis: *Impressionismo*, São Paulo, Editora Verbo, 1976.

PANOFSKY, Erwin, *Significado nas artes visuais*. Tradução Maria Clara F. Kneese, J. Guinsburg. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1979. (Debates, 99).

PESSANHA, J. A. Motta, *Humanismo e pintura*, In: Aduino Novaes (Ed.), *Arte pensamento*, São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1994.

QEIROZ, Terza Aline Pereira de, *O Renascimento*, São Paulo, Edusp 1995.

7. Assinaturas:

- Professor responsável: Stephanie Dahn Batista
- Chefe de Departamento: Nildo José Lübke
- Data de aprovação pelo Departamento: 2006



Plano de Curso – História da Arte III

EMBAP

PLANO DE CURSO

Departamento de HISTÓRIA DA ARTE	
Disciplina: HISTÓRIA DA ARTE E ESTÉTICA III	Carga horária: 90 hrs.
Curso: SUPERIOR DE PINTURA	Série: 3a.
Prof. Responsável: MARIA CECILIA A. DE NORONHA	Ano(vigência): 1993/94

1. Ementa:

Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura, e outras formas de expressão plástica, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde o Impressionismo até a primeira metade do século XX, em consonância com o momento sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolveram.

2. Conteúdo Programático:

UNIDADE 1 - O Impressionismo

- 1.1. Análise do período. Influências e características.
- 1.2. Os precursores. O Salão dos recusados. A ruptura com os padrões acadêmicos.
- 1.3. A técnica impressionista. As exposições. Os principais pintores impressionistas.
- 1.4. O Neo-impressionismo. As pesquisas científicas. Principais representantes.
- 1.5. O Pós-impressionismo. Van Gogh, Gavouin, Toulouse-Lautrec, Cézanne.

UNIDADE 2 - As Vanguardas Históricas (séc. XX)

- 2.1. Os Precursores. O Simbolismo. O grupo dos Nabis.
- 2.2. O Fauvismo.
- 2.3. O Expressionismo Alemão. "Die Brücke". "Der Blaue Reiter". O Expressionismo fora da Alemanha.
- 2.4. O Cubismo. Origem e influências. O cubismo cezariano, analítico e sintético.
- 2.5. O Futurismo. Conceito e manifestos. Características e principais representantes.
- 2.6. O Abstracionismo. Conteúdo e forma. Abstracionismo geométrico (suprematismo, construtivismo, neo-plasticismo). Abstracionismo informal (Tachismo, grafismo, action-painting, pintura gestual).
- 2.7. Arte Metafísica. Estética Metafísica. Características da pintura e principais representantes.

ESCOLA DE MUSICA E DANÇA
DEPARTAMENTO DE ARTES DO PARANÁ

2.8. O Movimento Dada. A estética Dada. O Movimento Dada em Zurique e suas ramificações (França, Alemanha e Estados Unidos).

2.9. O Surrealismo. Influências, características e manifestos. Técnicas utilizadas. Principais representantes da pintura surrealista.

2.10. O Expressionismo abstrato americano.

3. Aspectos Metodológicos :

Aulas expositivas com análise de obras. Debates e análise de textos.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais) :

Projeção de slides e vídeos. Textos.

5. Sistemática de Avaliação (forma, periodicidade, critérios) :

Provas objetivas e subjetivas. Trabalhos de pesquisa. Seminários.

4 avaliações (bimestrais).

6. Bibliografia de Apoio e/ou Referência:

PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo, Editora Ática, 1984. 279p.

GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 506p.

JANSON, H. W. História da Arte. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1979. 766p.

HAUSER, Arnold. História social da literatura e da arte. São Paulo, Mestre Jou, 1972. 1193p. (2v.)

REWALD, John. História do Impressionismo. São Paulo, Martins Fontes, 1991. 560p.

CHIPP, Herschel Browning. Teorias da Arte Moderna. São Paulo, Martins Fontes, 1988. 675p.

ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna. São Paulo, Companhia das Letras, 1992. 709p.

DE MICHELI, Mario. As vanguardas artísticas. São Paulo, Martins Fontes, 1991. 251p.

DE FUSCO, Renato. História da arte contemporânea. Lisboa, Editorial Presença, 1988. 375p.

READ, Herbert. História da pintura moderna. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. 405p.

MUKAROVSKY, Jan. Escritos sobre estética e semiótica da arte. Lisboa, Editorial Estampa, 1981. 350p.

ADORNO, Theodor W. Teoria estética. São Paulo, Martins Fontes, 1982. 405p.

7. Assinaturas:

- Prof. Responsável: Maria Cecília Noronha
- Chefe de Departamento: Maria Cecília Noronha
- Data de aprovação pelo Departamento:
- Data de aprovação pelo Conselho Departamental:





**EMENTA DA DISCIPLINA DE
HISTÓRIA DA ARTE E ESTÉTICA III**

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA ARTE

Curso: LICENCIATURA EM DESENHO

Carga horária: 60 h.

Série: 3ª.

Professora Responsável: STEPHANIE DAHN BATISTA, M. A. Ano: 2006/08

1. Ementa:

Identificação e análise das principais propostas artísticas na pintura, escultura e arquitetura, suas técnicas e os valores estéticos que as nortearam desde a segunda metade do século XIX até a contemporaneidade, em consonância com o momento sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolveram. Estudar e praticar diversos métodos da História de Arte (p.ex. Iconografia- iconologia, social-histórico, semiótico, hermenêutica)

2. Conteúdo Programático

Introdução à metodologia de história de Arte,
Introdução à leitura de imagem.
Arte Moderna – conceitos da arte moderna. Clement greenberg: Arte Moderna.
Realismo, Escola de Barbizon, Impressionismo, Edouard Manet
Neo-Impressionismo: G.Seurat, P. Signac, H. Cross
Pós-Impressionismo: P. Cézanne, Van Gogh, Gauguin, Nabis,
Arte das vanguardas históricas: o rompimento e suas propostas, Fauvisme: Henri Matisse
Expressionismo alemão: Cavaleiro azul, a ponte
Cubismo: A forma como expressão, O tempo como dimensão estética na obra de arte
Futurismo na Itália
Linguagens abstratas: Orfismo, Sincronismo Kandinsky, De Stijl, Neoplasticismo,
Construtivismo, Suprematismo
Dadaísmo: conceito de arte de Marcel Duchamp, Jean Arp, Kurt Schwitters, Max Ernst
Surrealismo Pittura metafísica Salvador Dali, Joan Miro, René Magritte, Realismo mágico
Arte entre as guerras: Nova Objetividade, arte oficial x arte degenerada
Abstração como estilo internacional: A Escola de Nova York, Expressionismo abstrato e
Color-field-Painting (Jackson Pollock, Mark Rothko, Willem de Kooning), a nova crítica de
arte (Greenberg)
Arte informal: Art brut, Taschismo, Arte autre, COBRA, Experimentos com a matéria,
abstração e gesto
Fronteiras da escultura: Alberto Giacometti, Henry Moore, Alexander Calder
Escultura orgânica
Realidade e percepção da arte: Robert Rauchenberg, Jasper Johns
Nouveau Réalisme Yves Klein / Principio de ready-made, arte cinética:, Jean Tinguely
Pop art: Richard Hamilton, Allen Jones, Roy Lichtenstein, Andy Warhol, Tom Wesselmann
Minimal Art: Donald Judd





Concept Art: o conceito de arte Art&Language, Joseph Kosuth, Fluxus, Dan Graham, Hans Haake, Mary Kelly, Rebecca Horn, Joseph Beuys, Louise Bourgeois

Performance: Happening, Event, Ambientação

Arte feminista

As liberdades da pós-modernidade: M. Foucault: Quem é o autor?

Land art, arte povera, Pintura entre modernidade e pós-modernidade, Christo e Jeanne-Claude Georg Baselitz, Gerhard Richter, Anselm Kiefer, Susana Solano, Cindy Sherman

As liberdades da pós-modernidade Instalações/ vídeo-arte.

Bill Viola, Name June Paik, Wolf Vostell, Peter Haak

Arte moderna x Arte contemporânea x Arte pós-moderna

3. Didática:

- Aula expositiva
- Aula dialogada
- Projeção de slides
- Leitura, análise e debate de textos
- Análise de obras/ trabalho em grupo
- Apresentações em grupo/ seminário

4. Formas de Avaliação

- Apresentações de grupo/ seminário sobre tema dado (ca. 30 min. Com visualizações)
- Trabalho científico (c. 5 páginas) seguindo as normas da ABNT sobre tema dado.

5. Bibliografia:

- ARCHER, Michael, *Arte Contemporânea. Uma história concisa*, São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARGAN, Giulio Carlo, *Arte Moderna*, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- Battock, Gregory, *A nova Arte*, São Paulo, Perspectiva.
- BEHR, Shulamith, *Expressionismo*, São Paulo: Cosac & Naify, 2000.
- BRADLEY, Fiona, *Surrealismo*, São Paulo: Cosac Naify, 1999.
- CABANNE, Pierre, Marcel Duchamp: *Engenheiro do Tempo Perdido*, São Paulo: Perspectiva, 1997.
- CHIPP, H.B., *Teorias da Arte Moderna*, São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- COELHO, Teixeira, *Moderna Pós Moderno*, São Paulo, Iluminuras, 1995.
- CONNOR, Steven, *Cultura Pós-Moderno. Introdução às teorias do contemporâneo*, São Paulo: Loyola, 1992.
- COTINGTON, David, *Cubismo*, São Paulo: Cosac & Naify, 1999.
- DEMPSEY, Amy, *Estilos, Escolas, Movimentos*, São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- FERREIRA, Glória e Cecília Cotrim. (Org.) *Clement Greenberg e o debate crítico*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1997.
- FLUSSER, Vilém, *Filosofia da Caixa Preta. Ensaio para uma futura filosofia da fotografia*, Rio de Janeiro: Reluma Dumará, 2002.
- GREENBERG, Clement, *Arte e Cultura. Ensaio crítico*, São Paulo: Ática, 1996.





EMBAP

- HARRISON, Charles et alii. *Primitivismo, Cubismo, Abstração*, São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.
- _____. *Modernismo*, São Paulo: Cosac & Naify, 2000.
- HARVEY, David, *Condição Pós-Moderna*, São Paulo: Loyola, 1992.
- HOME, Stewart: *Assalto à Cultura, Utopia, subversão, guerrilha na (anti) arte do séc. XX*, São Paulo 1999.
- HUMPHREYS, Richard, *Futurismo*, São Paulo, 2000.
- KRAUSS, Rosalind E., *Caminhos da Escultura Moderna*, São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MICHELI, Mário de , *As Vanguardas Artísticas*, São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- RICHTER, Hans, *Dadá: arte e antiarte*, São Paulo: Martins Fontes, 1993;
- Sant' Anna, Affonso Romana de, *Deconstruir Duchamp: arte na hora da revisão*, Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003.
- TELES, Gilberto Mendonça, *Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro*, Petrópolis: Vozes, 1992.
- VALLIER, Dora, *A Arte abstrata*, Lisboa: Edições 70, 1980
- WOOD, Paul, *Modernismo em Disputa: A arte desde os anos quarenta*, São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

6. Assinaturas:

- Professor responsável: Stephanie Dahn Batista
- Chefe de Departamento: Nildo José Lübke
- Data de aprovação pelo Departamento: 2006



Plano de Curso – História da Arte IV

EMBAP

PLANO DE CURSO

Departamento de HISTÓRIA DA ARTE	
Disciplina: HISTÓRIA DA ARTE E ESTÉTICA IV	Carga horária: 90 hrs.
Curso: SUPERIOR DE PINTURA	Série: 4a.
Prof. Responsável : ALBERTO IRINEU PUPPI	Ano(vigência): 1993/94

1. Ementa:

Identificação e análise das principais propostas artísticas a partir da segunda metade do Séc. XX. Caracterizar a evolução da Arte Brasileira e Paranaense.

2. Conteúdo Programático:

UNIDADE 1 - As vanguardas Contemporâneas

- 1.1. Pop-Art. Conceito. Manifestações. Representantes.
- 1.2. Op-Art. Conceito. A Plástica Cinética. Principais Representantes.
- 1.3. O Neo-Realismo. Arte Ambiental. Arte Povera. Arte Conceitual. Arte Mínima (minimal art), e outros.
- 1.4. Arquitetura Pós-Moderna.

UNIDADE 2 - Arte Brasileira

- 2.1. A Pré-história brasileira. As origens. A arte rupestre. A arte índia. Gêneros artísticos.
- 2.2. Arte no Brasil Colônia: A colonização. Os jesuítas. Entradas e Bandeiras. Nassau e o Brasil Holandês. A Escola Mineira. Escola Nortista e a Escola Fluminense: seus principais representantes. A Iconografia Paulista. Os pintores jesuítas no Brasil. A Escultura no Brasil: as obras dos principais escultores. A arte do mestre Aleijadinho.
- 2.3. Os aspectos da Arquitetura Colonial no Brasil.
- 2.4. O Brasil no século XIX : O primeiro reinado. A evolução econômica e cultural do império. A Missão Francesa. O academismo. Os discípulos de Debret. Outros pintores estrangeiros. A Sociedade Propagadora das Belas Artes. O fim do século: principais artistas.
- 2.5. Escultura e Arquitetura no Brasil do século XIX.

UNIDADE 3 - O Brasil Artístico no século XX

- 3.1. O progresso cultural e científico. Os principais pintores do início do século e o prenúncio do modernismo no Brasil. A Semana de 1922 e a renovação da Arte Brasileira Contemporânea, principais movimentos e seus representantes.



UNIDADE 4 - Arte Paranaense

- 4.1. A Pré-história Paranaense. Análise. Pesquisas. Sítios.
- 4.2. Precursores. Shwindel. João Mulato. Debret. Virmond. João Leão Palliere e outros. Iria Corrêa, a primeira pintora paranaense.
- 4.3. Mariano de Lima e sua escola.
- 4.4. O fenômeno Andersen. Seus discípulos: Traple, Freyesleben, Maria Amélia Assumpção.
- 4.5. A arte de Guido Viaro. Arthur Nisio e Theodoro De Bona.

UNIDADE 5 - Movimentos de Renovação

- 5.1. Centro de Gravura. Garafinha. Cocaco. Círculo de Artes Plásticas do Paraná. Departamento de Cultura.
- 5.2. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Fundação e análise de seu papel na comunidade.
- 5.3. Artistas Contemporâneos.

3. Aspectos Metodológicos :

Aulas expositivas com projeção de slides.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais) :

Projeção de slides e vídeos.

5. Sistemática de Avaliação (forma, periodicidade, critérios) :

Provas objetivas e subjetivas. Trabalhos Práticos. Trabalhos em dinâmica de grupo. Apresentação de seminários. 4 avaliações (bimestrais).

6. Bibliografia de Apoio e/ou Referência:

- JANSON, H. W. História da Arte. Fundação Calouste G. Lisboa.
- HAUSER, Arnold. História Social da Literatura e da Arte. São Paulo, Mestre Jou, 1972. 1193p. (2v)
- LAMBERT, Rosemary. A Arte do século XX. Rio de Janeiro, Zahar.
- DENVIR, Bernard. O Fovismo e o Expressionismo. Editorial Labor do Brasil S/A
- ADES, Dawn. O Dadá e o Surrealismo. Editorial Labor do Brasil S/A.
- ZANINI, Walter. História Geral da Arte no Brasil. Instituto Walter Moreira Salles. Fundação Djalma Guimarães. São Paulo.
- BARDI, P. M. História da Arte Brasileira. Editora Melhoramentos. São Paulo.
- SALVAT, Coleção. História da Arte. Editora Salvat. Espanha.

7. Assinaturas:

- Prof. Responsável: Alberto Irineu Puppi
- Chefe de Departamento: Maria Cecília Noronha
- Data de aprovação pelo Departamento:
- Data de aprovação pelo Conselho Departamental:



Plano de Curso – Prática de Ensino (Estágio Profissionalizante)

EMBAP

PLANO DE CURSO

Departamento de DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	
Disciplina: PRÁTICA DE ENSINO (estágio supervisionado)	Carga horária: 120 hrs.
Curso: LICENCIATURA EM MÚSICA	Série: 4a.
Prof. Responsável : JOVITA VITÓRIA N. MALACHINI	Ano(vigência): 1993/94

1. Ementa:

O estágio é instrumento fundamental no processo de formação do professor, integrando teoria e prática pedagógica em situações de vivência em Escolas de 1º e 2º Graus visando à articulação do saber com o fazer.

2. Conteúdo Programático:

1. Rever conteúdos teóricos para a elaboração de planejamento de ensino.
2. Treinar habilidades básicas.
3. Propiciar várias modalidades de treinamento em situação de docência.
4. Vivenciar dinâmicas de relacionamento interpessoal.
5. Contactar com a comunidade educacional observando situações reais.
6. Participar de aplicação de Técnicas de ensino específicas à sua Licenciatura.
7. Elaborar um ante-projeto baseado na investigação da realidade realizada anteriormente junto às Escolas de I e II Graus.
8. Priorizar as necessidades da escola escolhida para realização da prática, respeitando suas características próprias de recursos físicos, materiais e outros.
9. Mediar através do ensino da arte a ampliação do universo cultural da clientela, propiciando a construção do conhecimento.
10. Executar o projeto apoiado no embasamento teórico, na reflexão crítica, no planejamento flexível e criativo.
11. Documentar todas as fases do projeto para que possa ser avaliado e servir de apoio para novos projetos.

3. Aspectos Metodológicos:

- Aulas expositivas: discussão e debates.
- Prática pedagógica do estagiário através do estágio de: observação; regência.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais):

Recursos físicos e materiais otimizados dentre as alternativas limitadas pela escola, sem fugir aos objetivos propostos.

5. Sistema de Avaliação (forma, periodicidade, critérios):

A avaliação será feita contínua e sistematicamente, pelo supervisor e pelo aluno-estagiário através de:

- auto-avaliação
- hetero-avaliação
- relatórios, entrevistas, etc.

6. Bibliografia de apoio e/ou referência:

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação. São Paulo, Moderna, 1989.
- CARVALHO, Maria Cecília M. (organ.). Construindo o Saber - Técnicas de Metodologia Científica. 2ª ed. São Paulo, Papirus, 1990.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática Teórica / Didática Prática para Além do Confronto. São Paulo, Loyola, 1991.
- MORAIS, Regis de. Sala de Aula: Que Espaço é Esse? São Paulo, Papirus, 1990.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. São Paulo, Papirus, 1991.
- SANFELICE, J. L. (coord.). Universidade e o Ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo, Papirus, 1991.

7. Assinaturas:

- Prof. Responsável: Jovita Vitória Nascimento Malachini
- Chefe de Departamento: Jovita Vitória Nascimento Malachini
- Data de aprovação pelo Departamento: 17 - 06 - 93
- Data de aprovação pelo Conselho Departamental:



EMBAP

PLANO DE CURSO

Departamento de DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	Carga horária: 120 hrs
Disciplina: PRÁTICA DE ENSINO - ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Série: 4a
Curso: LICENCIATURA EM DESENHO	Ano(vigência): 1993/94
Prof. Responsável: JOVITA VITÓRIA N. MALACHINI	

1. Ementa:

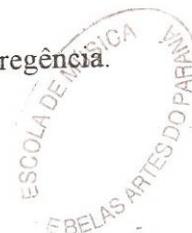
O estágio como instrumento fundamental no processo de formação do professor, integrando teoria e prática pedagógica em situações de vivência em Escolas de I e II Grau visando à articulação do saber com o fazer.

2. Conteúdo Programático:

1. Rever conteúdos teóricos para a elaboração de planejamento de ensino;
2. Treinar habilidades básicas;
3. Propiciar várias modalidades de treinamento em situação de docência;
4. Vivenciar dinâmicas de relacionamento interpessoal;
5. Contactar com a comunidade educacional observando situações reais;
6. Participar da aplicação de técnicas de ensino específicas à sua licenciatura;
7. Elaborar um ante-projeto baseado na investigação da realidade realizada anteriormente junto às escolas de I e II Grau.
8. Priorizar as necessidades da escola escolhida para realização da prática, respeitando suas características próprias de recursos físicos, materiais e outros.
9. Mediar através do ensino da arte a ampliação do universo cultural da clientela, propiciando a construção do conhecimento.
10. Executar o projeto apoiado no embasamento teórico, na reflexão crítica, no planejamento flexível e criativo.
11. Documentar todas as fases do projeto para que possa ser avaliado e servir de apoio para novos projetos.

3. Aspectos Metodológicos:

- Aulas expositivas: discussão e debates.
- Prática pedagógica do estagiário através do estágio de: observação; regência.



4. Recursos (didáticos e/ou materiais):

Recursos físicos e materiais otimizados dentre as alternativas limitadas pela escola, sem fugir aos objetivos propostos.

5. Sistema de Avaliação (forma, periodicidade, critérios):

A avaliação será feita contínua e sistematicamente, pelo supervisor e pelo aluno estagiário através de:

- auto-avaliação
- heteroavaliação
- relatórios, entrevistas, etc.

6. Bibliografia de apoio e/ou referência:

1. ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação. São Paulo, Moderna, 1989.
2. CARVALHO, Maria Cecília M. (organ.) Construindo o Saber - Técnicas de Metodologia Científica. São Paulo, 2ª ed., Papyrus, 1990.
3. MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática Teórica / Didática Prática. Para além do Confronto. São Paulo, Loyola, 1991.
4. MORAIS, Regis de. Sala de Aula: Que espaço é esse? São Paulo, Papyrus, 1990.
5. PICONEZ, Stela C. Bertholo. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. São Paulo, Papyrus, 1991.
6. SANFELICE, J. L. (coord.) Universidade e o Ensino de I e II Grau. São Paulo, Papyrus, 1991.

7. Assinaturas:

- Prof. Responsável: Jovita Vitória Nascimento Malachini
- Chefe de Departamento: Jovita Vitória Nascimento Malachini
- Data de aprovação pelo Departamento: 17-06-93
- Data de aprovação pelo Conselho Departamental:



EMBAP

PLANO DE CURSO

Departamento de PINTURA	
Disciplina: ESTÁGIO SUPERVISIONADO PROFISSIONALIZANTE	Carga horária: 120 hrs.
Curso: SUPERIOR DE PINTURA	Série: 4a.
Prof. Responsável : FERNANDO CALDERARI	Ano(vigência): 1993/94

1. Ementa:

- Estágio Supervisionado
- Possibilidade de exercício profissional de forma que se identifique com o projeto apresentado.
- Proposta de projeto pessoal na área em qualquer modalidade, nos locais especificados a serem desenvolvidos.
- Cumprir os cronogramas e diretrizes estabelecidos.

2. Conteúdo Programático:

- I - Escolha do Projeto proposto
- II - Metodologia e planejamento
- III - Formalização dos procedimentos
- IV - Acompanhamento Bimestral do Estágio em conformidade com o cronograma das atividades.
- V - Avaliação Bimestral com relatórios dos titulares nos locais de trabalhos a serem desenvolvidos.
- VI - Avaliação final e apresentação de relatório relativo a atividade executada.

3. Aspectos Metodológicos:

- Acompanhamento individual dos projetos e propostas.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais):

- Uso específico do projeto em si, uma vez que é proposta individual.



5. Sistema de Avaliação (forma, periodicidade, critérios):

Avaliação bimestral dos projetos e aproveitamento de acordo com o relatório individual.

6. Bibliografia de apoio e/ou referência:**7. Assinaturas:**

- Prof. Responsável: Fernando Calderari
- Chefe de Departamento: Sérgio Kirdziej
- Data de aprovação pelo Departamento: 23-08-93
- Data de aprovação pelo Conselho Departamental:



EMBAP

PLANO DE CURSO

Departamento: Disciplinas Pedagógicas	Carga Horária: 120h/a
Disciplina: Prática de Ensino – Estágio Supervisionado Do Ensino Fundamental e do Ensino Médio	(60h/a Sala e 60h/a Escolas) Série: 3ª
Cursos: Licenciatura em Desenho e Licenciatura em Música	Ano (vigência): 2000
Professoras Responsáveis: Jovita Vitória Nascimento Malachini (Coordenadora) Solange Garcia Pitangueira (Supervisora Lic. em Desenho) Rosamaria Petters Pietrovski (Supervisora Lic. em Música)	

1. Ementa:

Estágio Curricular tem como característica atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas aos estudantes através da participação em situações reais de vida e trabalho, realizadas na Comunidade Escolar Pública sob a responsabilidade, coordenação e supervisão da Instituição de Ensino.

2. Conteúdo Programático:

- 2.1. Integração grupal. Evidenciar as inteligências múltiplas (individual e grupal);
- 2.2. Traçar um perfil do arte-educador, preparando-o para reflexão crítica e construtiva que vai realizar nos campos de estágio;
- 2.3. Levantar bibliografia de apoio, banco de dados, de imagens, etc... ;
- 2.4. Definir, caracterizar e selecionar os campos de estágios;
- 2.5. Estabelecer o referencial teórico que irá auxiliar a Investigação da Realidade;
- 2.6. Delinear o Projeto – Investigação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão;
- 2.7. Execução prática através de visitas programadas com a supervisão aos campos de observação selecionados;
- 2.8. Retornar ao local para coleta de dados;



- 2.9. Seminário – Reflexão crítica do evento. Avaliação;
- 2.10. Entrega do Projeto – Investigação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão;
- 2.11. Planejamento, análise, pesquisa e seleção de Temas de Integração (Música e Artes Plásticas), assim como dos locais;
- 2.12. Execução dos projetos (locais diversos) com orientação da coordenação e supervisão;
- 2.13. Seminário. Reflexão crítica dos resultados obtidos e entrega do projeto escrito;
- 2.14. Traçar objetivos e definir o que é uma monitoria e a sua importância para o estudante;
- 2.15. Esquematizar o projeto que vai se efetuar na Monitoria prestada aos alunos do 4º ano no momento de sua prática de docência;
- 2.16. Estabelecer cronograma de reunião com a supervisão;
- 2.17. Executar o projeto de Monitoria trabalhando com pluralidade de metodologias:
 - 2.17.1. pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica;
- 2.18. Trabalhar sempre ligado a equipe de Estágio Curricular X Aluno Estagiário;
- 2.19. Seminário de Reflexão Crítica – Avaliação Geral do Projeto;
- 2.20. Entrega do Projeto final dentro das normas da ABNT.

3. Aspectos Metodológicos:

- 3.1. Aulas expositivas: discussão, debates, reflexão crítica, seminários e outros;
- 3.2. Projetos evidenciando a prática x teoria;
- 3.3. Pesquisa de campo e bibliográfica.

4. Recursos (didáticos/e/ou materiais):

Recursos físicos e materiais otimizados dentre as alternativas possíveis da Escola, Professores e Alunos.



5. Sistema de Avaliação:

A avaliação será feita de forma contínua e sistematicamente em todas as fases pela equipe de Estágio Curricular (Coordenadora e Supervisora) e pelos alunos estagiários através de:

- 5.1. Auto avaliação;
- 5.2. Hetero avaliação;
- 5.3. Seminários, relatórios, entrevistas e outros...

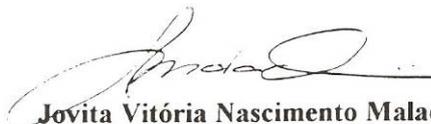
6. Bibliografia de apoio e/ou referência:

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao Modernismo*. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- _____. Org. *Arte-Educação: Leitura no subsolo*. São Paulo, Cortez, 1997.
- _____. *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo/Porto Alegre, Perspectiva, Fundação Iochpe, 1981.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.
- BRASIL (MEC) *Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte*. Brasília, Secretária do Ensino Fundamental. S.E.F., 1997.
- CAVALCANTI, Zélia (coord.). *Arte na Sala de Aula*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- DAVIS, Cláudia & Oliveira, Zilma de. *Psicologia na Educação*. São Paulo, Cortez, 1994.
- FERRAZ, Maria Heloisa & Fusari, Maria F.. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo, Cortez, 1993.
- _____. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo, Cortez, 1976.
- FISCHER, Ernest. *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- GARDNER, Howard. *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Didática do Ensino de Arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer Arte*. São Paulo, FTD, 1998.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. São Paulo, Vozes, 1976.
- READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1982.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é Pós Moderno*. São Paulo, Brasiliense, 1997.



- WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Criança*. Lisboa. Vega, 1978.
- ZAMBONE, Silvio. *A pesquisa em Arte: Um Paralelo entre Arte e Ciência*. São Paulo, Autores Associados, 1998.

Aprovado em Reunião de Departamento na data: 03 de maio de 2000.



Jovita Vitória Nascimento Malachini

Chefe do Departamento de
Disciplinas Pedagógicas



Reaunauia Petter Pietowski



Vasop
Ferreira





**EMENTA DA DISCIPLINA DE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO PROFISSIONALIZANTE**

DEPARTAMENTO DE PINTURA

Curso: SUPERIOR DE PINTURA

Carga horária: 120h

Série: 4ª

Professor Responsável: FERNANDO CALDERARI

Ano (vigência): 2006/08

1. Ementa:

Estágio supervisionado
Possibilidade de exercício profissional de forma que se identifique com o projeto apresentado.
Proposta de projeto pessoal na área em qualquer modalidade, nos locais especificados a serem desenvolvidos.
Cumprir os cronogramas e diretrizes estabelecidas.

2. Conteúdo Programático:

I – Escolha do Projeto proposto
II – Metodologia e planejamento
III – Formalização dos procedimentos
IV – Acompanhamento Bimestral do Estágio em conformidade com o cronograma das atividades.
V – Avaliação Bimestral com relatórios dos titulares nos locais de trabalhos a serem desenvolvidos.
VI – Avaliação final e apresentação de relatório relativo à atividade executada.

3. Aspectos Metodológicos:

Acompanhamento individual dos projetos e propostas.

4. Recursos (didáticos e/ou materiais):

Uso específico do projeto em si, uma vez que é proposta individual.

5. Sistema de avaliação (forma, periodicidade, critérios):

Avaliação bimestral dos projetos e aproveitamento de acordo com o relatório individual.

6. Bibliografia de apoio e/ou referência:

7. Assinaturas:

- Professor responsável: Fernando Calderari
- Chefe do Departamento:
- Data de aprovação pelo Departamento: 23/08/06.



Entrevista realizada em julho de 2006

Nome: “A”

Idade: 45 anos.

Sexo: Feminino.

Formação Superior, local e data: Ciências Sociais, UFPR, 1994.

Pós-Graduação, local e data: Especialização em História da Arte, na EMBAP, em 2002. Mestrado em História, na UFPR, em 2000 e Doutorado em Sociologia, na UFPR, em 2006 - 2009.

Outros cursos:

Tempo que trabalha como professor no ensino superior: 10 anos.

Disciplina em que atua na EMBAP e o tempo em que a ministra: Antropologia – 8 anos e História da Arte – 3 anos e ½.

Como você pensa a formação dos alunos de arte na EMBAP?

Você me coloca numa situação um pouco complicada pois na verdade eu sei a formação que eu dou para meus alunos. É meio difícil de avaliar porque eu acho que deveríamos ter duas pontas: a ponta da consolidação da formação, e a ponta da avaliação das possibilidades do que o mercado oferece e essa eu desconheço, então eu não sei se a formação que é dada é coerente com o mercado. Essa é a primeira questão. Quanto à formação em artes a escola é super boa, dando uma formação bem consistente mas do meu ponto de vista precisava dar mais em termos de formação. Não adianta só participar, você tem que ser crítico, crítico não no sentido de ser crítico da arte, tem que ter um pensamento crítico, tem que estar atuante na sociedade, tem que estabelecer uma relação com o mundo não só com a arte, na arte, como se fosse uma coisa acima do bem e do mal. E isso é uma coisa que eu sou coerente, a minha situação é bem peculiar porque eu vim de outra área, então eu tenho um olhar bem crítico com relação à arte, ao ensino da arte e a produção da arte. A

sensação que eu tenho é que há uma supervalorização do campo da arte, como se a arte pairasse acima do bem e do mal. E não deve ser assim, você tem que interagir com os alunos, você tem que estar antenado com o que está acontecendo na sociedade etc. A minha restrição está nesse ponto, acho que a gente enfatiza muito a produção artística e pouco o resto. Por exemplo: disciplina teórica só tem antropologia e ética, não é bem ética é filosofia, e eu acho pouco, precisava ter mais coisas, precisava fazer essa moçada ler mais, discutir mais as questões relacionadas ao cotidiano, à sociedade. Não adianta só produzir arte, acho que falta alguma coisa em relação à teoria. Quanto à formação artística eu não tenho dúvida que é um dos melhores lugares para se estar, quem entra na escola sai com uma formação legal em arte, mas eu sinto uma falta de formação teórica, eu não sei se a que é dada é suficiente. A outra questão é ótima (a entrevistada se refere à pergunta seguinte).

De que forma a sua disciplina contribui para essa formação?

Em antropologia a gente oferece bastante discurso, por isso é que eu falo, a respeito da falta de teoria, eu acho que é uma contribuição legal, mas acho que precisava ter mais. Acho que por exemplo: nós temos um projeto que foi aprovado no ano passado, uma reforma curricular que incluiria a sociologia da arte, na minha opinião mais importante que a antropologia, só que não foi posto em prática, foi aprovado mas não foi implantado ainda. Então o que nós temos hoje é a antropologia, a história da arte e a filosofia. Eu trabalho com duas dessas disciplinas e acho que elas são importantes para consolidar uma formação mais consciente. Na antropologia a gente traz muito uma relação com a vida social, com as questões atuais, com as questões políticas, e eu acho essa uma contribuição boa, só que não dá para fazer mágica em 60 horas, duas aulas por semana, é pouco tempo. Mas, é claro, tem que pensar que o curso está formatado para o curso de arte não é para formar antropólogo mas acho que seria bom ter mais teoria. A ponte entre arte e cultura: na antropologia, como leciono em todos os cursos, eu trabalho com um programa meio “bombrial”, que dá para todos. Mas essa ponte é meio inevitável, porque você acaba discutindo as questões. Quando eu peguei a história da arte, o gancho fica melhor, porque começam as discussões sobre a arte e aí eu faço ao contrário, ou seja, com as

turmas de história da arte eu puxo conteúdos de antropologia para iluminar as discussões sobre arte. Porque tem uns mitos que eu não tenho muita paciência, como... eu vou dar um exemplo bem concreto como: a arte é uma coisa boa por definição, sabe os alunos entram no curso com uma visão mítica da arte, como se a arte fosse algo redentor. E eu não agüento isso, eu acho que não é a arte que é boa por definição, qualquer coisa que você coloque na vida das pessoas, que efetive um sentido, vai ser bom. Então, a arte não é... sabe tem um olhar valorativo sobre a arte e isso me incomoda um pouco, porque vindo da área da sociologia, eu não consigo ter esse olhar, e isso é uma coisa que eu trabalho bastante, eu falo assim... mas para que, a arte é só mais um atalho para a vida social. É muito legal, mas essa história que a gente não pode viver sem arte, quem disse? A gente pode viver até sem comida, não vai poder viver sem arte? Essas coisas de que a arte é algo superior por definição e eu me pergunto por quê? Diga-me em que ou o que a arte tem de mais produtivo ou positivo do que fazer tricô, por exemplo. Onde é que está essa valoração? E agora tem muito esse discurso porque a gente conhece uma série de projetos sociais que são implementados a partir da prática artística. Então o que se escuta... que a arte reabilita... que a arte levanta a auto-estima... agora eu pergunto, no século passado era o trabalho, e dava exatamente o mesmo resultado. Porque, então a arte é que é boa por definição. Então não é assim a arte que reabilita, é você dar um sentido para a vida das pessoas, você olhar para elas, você conversar com elas, você orientá-las. No século XIX era o trabalho que você usava, em todo reformatório, presídio, escola, era o trabalho, como elemento disciplinador, recuperador. Então eu percebo assim, só eu dentro da instituição trabalho estas questões. Os outros professores, talvez por não ter essa formação, legitimam esse mito da arte. **Fale-me um pouco mais, das tuas duas disciplinas, antropologia e história da arte, como você aborda, como é a formação?**

Na Antropologia, como é uma disciplina da qual os alunos raramente ouviram falar antes de entrar no curso, eu começo do começo, ou seja, começo contando a história da antropologia, então no primeiro bimestre eu vou lá no século XVI, com o encontro do europeu com o indígena, a diferença, o preconceito, até chegar na antropologia contemporânea, enfatizando a

consciência de cultura, o etnocentrismo, discussões temáticas, como: antropologia da religião, antropologia política, antropologia econômica. No último bimestre eles fazem pesquisa de campo, no último bimestre eles são antropólogos, elegem um grupo e vão fazer pesquisa de campo e é sensacional, o resultado é maravilhoso. Um ano é muito pouco, passa muito rápido, mas conseguimos abrir as perspectivas dos alunos, muitos falam sobre a importância da disciplina. A troca com os alunos é legal, mas acabo ficando presa a esse eixo devido ao tempo.

Com a História da Arte, eu dou a matéria para os dois primeiros anos, ou seja, eu pego os períodos iniciais da história da arte, desde a Pré-História até o Impressionismo. No primeiro ano é da Pré-História até o Gótico e no segundo, do Renascimento ao Impressionismo. Os alunos do primeiro ano têm as duas disciplinas, Antropologia e História da Arte, dá para fazer uma ponte com os conhecimentos e isso provoca discussão. Os próprios livros de História da Arte possibilitam muita discussão, pois tem muito dessa coisa da legitimação do mito da arte como algo superior, como algo derivado do talento. A Antropologia detona a idéia de talento, e eu trabalho nessa linha, comento com os alunos que não é talento, até eu, poderia ser uma exímia artista, se tivesse me voltado para isso em tempo hábil para receber o devido treinamento, agora, é claro, eu não consigo mais. Não existe essa coisa de gênio, e então as discussões são ótimas, pois os alunos vêm com essa idéia, principalmente os alunos da música, que dizem: Mozart era um gênio. Era? Não, ele era filho de um músico medíocre que o obrigou a estudar piano desde os três anos de idade. Coloca um filho no mundo e o obriga a fazer isso, vai ver o resultado. Claro que esse cara vai tocar piano, pode não ser feliz, como o próprio Mozart também não foi, morreu pobre, inadaptado, etc, mas é claro que ele vai tocar. Mas, vale a pena fazer isso com um filho?

Passam pela Escola alunos muito bons, mas certamente eles foram treinados para isso, às vezes de forma bastante sofrida... Você faria isso com seu filho? Eu não. Então não se trata se o Antônio (filho da entrevistada) não é um gênio ou se ele não tem talento musical, mas eu não vou fazer isso com o meu filho. São coisas assim que a gente procura desmistificar.

Na História da Arte, se pegarmos um conteúdo qualquer, na Pré-História mesmo, os livros dizem o que? Que aquelas pinturas, dentro das cavernas, eram mágicas. Isso é especulação, como que nós podemos saber exatamente o que era aquilo? Ficou algum documento? Ficou alguém para contar? Tudo o que nós temos é a pintura. Tudo o que eu sei, é que aquele homem, embora extremamente “primitivo”, era capaz de representar com uma fidelidade impressionante, os animais com os quais ele convivia. Isso é tudo que eu posso inferir, mas acontece, que eu acho que para vender livro, os caras, e gente muito boa, os melhores autores, dizem que era para ritual de magia. E isso acaba dando resultado, pois os alunos ficam interessados, eles gostam dessas discussões, embora tenha aluno que não concorde, eles ficam motivados, eles começam a se perguntar coisas também.

No terceiro ano os alunos têm desde o Impressionismo até Arte Contemporânea e no quarto ano, Arte Brasileira e Arte Paraense, com outros professores.

Como você entende a relação entre educação, política e arte?

Eu não consigo dissociar as três coisas, até pela minha formação, em Ciências Sociais. Essa perspectiva, segundo a qual, a política, por exemplo, é algo compartimentado, que faz parte, de um outro compartimento, eu não compartilho desse ponto de vista, eu acho que o tempo todo nós estamos fazendo política. E na sala de aula, mais do qualquer outro lugar, é um espaço privilegiado da ação política, não política partidária, mas é política. Eu acho que essas três áreas estão intimamente ligadas, e não dá para você pensá-las de maneira “standadizada”, elas estão juntas. As discussões acabam aparecendo, por exemplo: as pessoas pensam a arte geralmente a partir de uma perspectiva de relação direta com a sociedade que as produz, não uma relação de espelhamento, nada tão objetivo, tão estático, mas uma relação, não dá para dissociar. Não existe uma arte que não tenha um vestígio, um traço da sociedade que a produziu; mas hoje, existe um discurso extremamente individualista, segundo o qual, a arte é algo que vem sendo produzida, produção subjetiva e individual. Escutamos coisas dos alunos como: a minha gravura não tem nada a

ver com a “Guerra do Iraque”. Eu respondi: alto lá! Tem sim. O próprio fato de você se posicionar dessa forma já é um diálogo, porque a negação também é diálogo, você só não está explicitando esse diálogo. Mas o fato de você dizer: minha arte é subjetiva, individual, e eu não estou “nem aí” para a Guerra do Iraque... você já está dialogando. Não estar “nem aí”, já é uma forma de se colocar. Então assim... como eu posso pensar política, arte e educação como compartimentos isolados, as três coisas estão juntinhas. A educação é algo a respeito do qual nós falamos muito em sala de aula, até para a crítica a gente evidencia, como: os alunos cada vez lêem menos, se expressam muito mal. Tem uma turma em que eu entreguei as provas e falei, falei com o maior jeito, pois a intenção não é acabar com a auto-estima deles, mas fazê-los pensarem. Falei: tem prova aqui de pessoas que eu não sei como passaram no vestibular, não sabem escrever, é uma coisa horrível, lamentável. E isso é parte de um projeto político, por que a educação está desse jeito? Por que os alunos não lêem? Por que eles não pensam? Por que os alunos não chegam num curso de graduação escrevendo? Por que escrevem errado? Será que nunca leram um texto de jornal, nunca leram um livro? Enfim, a arte, política e educação estão totalmente “coladas”, não vejo como separá-las.

Como é pensada por você a questão da criatividade e sensibilidade na nossa sociedade? E como ela é vista na EMBAP?

Hoje você encontra esse discurso, segundo o qual a criatividade e a sensibilidade são atributos individuais do artista, construídos a partir da sua existência individual, como se isso fosse possível, como se ele estivesse desvinculado do resto do mundo, como se ele não interagisse com uma sociedade. Isso faz parte daquilo que eu chamei do mito da arte e do artista, é a isso que eu continuo me referindo. Eu sinto da própria instituição a formação do artista nesse sentido, quer dizer, a legitimação desse discurso, a reafirmação de que ele é único, que a sua criatividade, é o seu processo criativo que vai determinar a sua posição. Como se isso fosse possível? Não que o processo de criação não seja importante, ou não que a sensibilidade não seja importante, é óbvio que é, mas a minha crítica é que eu acho que seria importante que os professores de arte e os artistas se dessem conta das múltiplas relações que se

estabelecem nesse campo. De onde vem essa sensibilidade única, como você construiu isso dentro de você. Será que é porque você é um iluminado? Por favor, não dá para acreditar. Mas permanece esse mito. **E como você acha que os seus colegas vêem essa questão na EMBAP?** Assim mesmo. **Assim como você?** Não, não, assim como eu digo que o mundo vê. Se você entrevistar os professores, você vai perceber claramente que há divergências do ponto de vista teórico. Em outubro, nós temos um Fórum de Pesquisa Científica em Arte, é um espaço para apresentação de trabalhos, artigos, e a “pancadaria” é permanente porque vem gente de fora, a Federal (Universidade Federal do Paraná), tem produzido uma quantidade razoável de pessoas nos programas de Pós-Graduação em Sociologia e História que vem com uma perspectiva diferente, mas a intenção é a arte através dessa perspectiva, e o confronto é permanente. Eu vejo que os meus colegas continuam reproduzindo esse discurso. Eu trabalho exatamente com isso no meu projeto de doutorado, a minha tese é em Sociologia da Arte, com o aporte teórico em Bourdier. Para o Bourdier a idéia de campo artístico, campo intelectual, etc, é uma separação dentro da sociedade que exige ou que engendra uma luta política. Então, por que as pessoas continuam construindo esse discurso mítico? Porque dessa forma você transforma a arte num discurso de iniciados, num discurso inacessível para a grande maioria. É um pouco isso que está por trás. A própria idéia de talento, ela faz você pensar que para você ser um artista você precisa ser especial, alguém dotado de alguma coisa que os comuns dos mortais não estão providos. É a legitimação de um discurso de preparação, ao mesmo tempo em que você vai encontrar um discurso de que você tem que levar a arte para as massas. Enquanto continuar esse discurso, você não vai levar a arte para ninguém, porque você não está fazendo nada para abrir, só conversando. Eu não deveria citar isso, mas eu vi uma professora, num Fórum, quando uma certa aluna citou Bourdier para tratar a questão da arte, ela disse: Bourdier não entende de arte, quer dizer, desqualificando um interlocutor que tem uma perspectiva diferente da sua. Para mim, deixa muito claro que é uma luta política, uma luta pela manutenção do seu espaço de ação. Quer dizer, se todo mundo entender de arte, para que vai servir uma instituição formadora de professores de arte. Se a arte estiver na boca do

povo, eu não me distingo mais freqüentando museu, se todos freqüentarem, para que vai servir. No entanto, se ninguém freqüenta e eu sim, eu passo uma idéia de erudição, sofisticação intelectual, conhecimento, etc. Segundo Bourdier, e eu concordo totalmente, esse conhecimento é uma estratégia de distinção social, eu me distingo, usando as palavras dele, do “vulgo”, quando eu mostro que eu sou “expert” em arte, quando eu paro na frente de um quadro e sou capaz de analisá-lo. Então eu acho que é isso que está por trás desse jogo, e não vejo por que essas condições devem ser mantidas, não me parece que alguém ganhe com isso. Inclusive, porque na medida que você mantém a população a margem desse processo, você não consegue estabelecer um diálogo, então as pessoas reclamam que produzem arte mas que não vendem, que as pessoas não consomem arte, porque não gostam de arte, porque não se interessam por arte, mas como vão se interessar por um discurso hermético, complicado, que não é acessível. E não é acessível de propósito. Deveria haver um processo de desconstrução desse discurso para rever estas condições, mas eu não encontro isso, muito pelo contrário, encontro uma estratégia de perpetuação.

Como você percebe a função da arte na sociedade atual?

Eu acho que hoje na nossa sociedade, do ponto de vista prático, sendo objetiva, a arte não tem função nenhuma. Você vai encontrar alguma função nesse sentido, como eu citei agora, ou seja, a arte serve como estratégia de distinção social, a arte é um instrumento de diferenciação. Quem entende de arte está acima do “populacho”, quem não entende está comprando, consumindo lixo etc. E isso não está relacionado diretamente a dinheiro, como Bourdier vai dizer, não está relacionado a capital econômico, quando você fala que tem muito dinheiro para comprar obra de arte, mesmo sem conhecer, sem entender, quer dizer que você vai contratar um “marchand” que vai selecionar uma obra que tem valor para colocar nas paredes da sua casa para mostrar “oh, como ele é chique”, ele tem esse artista. Por outro lado, isso também é investimento. Você tem numa ponta um cara que tem dinheiro, tem acesso, mas não está tão interessado assim, e na outra ponta, você tem um alunado das artes, que numa perspectiva sócio-econômico é um alunado de classe média baixa, em geral, com exceções, que se distingue da massa pelo seu interesse por arte, fazendo um “tipo”, sou

pobre mas sou erudito, sou pobre mas sou “papo cabeça”, eu não sou “gado”, eu não estou consumindo esse lixo, eu não estou na frente da novela da Globo, eu estou indo ao museu, sou sofisticado intelectualmente. Eu acho que isso se aplica a toda sociedade, com raríssimas exceções, de quem efetivamente compreende a arte, como algo capaz de dar algum recado, capaz de relacionar diversas áreas da sociedade. A arte tem uma coisa lúdica, uma coisa agradável, que pode ser usada, poderia ter uma função, quer dizer essa coisa de atrair as pessoas, coisas agradáveis, e ponto. Embora a arte contemporânea, por exemplo, tem coisas que são extremamente desagradáveis. Mas o que eu percebo hoje, não vejo uma função da arte, acho que um pouco isso é um mito, da mesma forma que aquela idéia de necessidade da arte, que a arte é necessária, mas 70% da população nem sabe do que se trata.

O que você acha sobre o “engajamento na arte” e da “arte pela arte”?

Você tem que pegar alguns pontinhos de equilíbrio, essa idéia de arte engajada por exemplo, eu acho que é meio inevitável. Quando eu contei aquela história do garoto com a Guerra do Iraque, quando você diz: não tomo posição, quer dizer o engajamento é algo que está dado, para o bem e para o mal, para um lado, ou para o outro, mesmo quando você não está propriamente engajado numa causa, a sua posição está falando da coisa, você pode até não ter confiança nesse cara, ou nisso, o que às vezes acontece, mas você está falando de alguma coisa. Mas eu acho que hoje, na nossa sociedade, o próprio engajamento, nos últimos trinta anos, como o fim do regime militar, que a gente achou que ia acontecer muita coisa e só “deu zebra”, parece que os posicionamentos políticos, e as propostas engajadas ficaram meio “cafona”, é meio cafona ser engajado. Há um engajamento com relação a trabalhos voluntários, essa coisa de solidariedade, mas não um traço político propriamente, em geral a arte é mal vista. Eu acho que perdeu esse espaço, até mesmo porque a política perdeu espaço na nossa sociedade, parece que hoje estar envolvido com uma prática partidária é quase uma vergonha. Com relação à arte pela arte eu acho que ela promove um distanciamento enorme do público porque é uma produção que tenta pensar a si mesma e se relacionar somente consigo e você fica falando no vazio, não há muito como interagir com a população, não há muito

como interagir com a sociedade porque há uma perspectiva bem deliberada de certos artistas de estar introduzindo algo desvinculado de todo o resto, porque a arte é afinal de contas é uma manifestação da subjetividade individual de cada um, ou seja afastada do resto da sociedade. Se você pensar historicamente, a idéia de arte pela arte vai provocar esse distanciamento, quando os artistas começam a se debruçar cada vez mais sobre a “forma”, os aspectos formais, etc, e a arte vai se tornando cada vez mais complexa e o público vai ficando longe, não consegue acompanhar as discussões, fica excluído e aí foi se construindo esse discurso dos iniciados, que é inacessível a maioria da população. Você percebe muito isso, eu dou cursos em diversos lugares, como no Solar do Rosário, e em março dei um curso para professores de arte, no Colégio Positivo, sobre o Modernismo Brasileiro. Você vê professores de arte e que tem medo de dizer que não gostam de uma obra que é unânime, ou o contrário. Elas me perguntam se tem que gostar das obras, eu respondo, você não tem que gostar de nada, não é porque o crítico disse que esse cara é bom que você tem que gostar. Como são códigos a que a maior parte da população não tem acesso, qual é o parâmetro? O crítico, que na verdade acabou ficando como o mediador, ele intermedia essa relação entre a arte e o público, ele traduz essa coisa tão complicada para o “vulgo”, para os mortais comuns. Então você vê professores que se perguntam se tem que gostar desse artista, você não tem que gostar de nada, você tem que ser capaz de argumentar e respaldar sua argumentação. Então, a gente percebe isso, que acabou virando um discurso hermético para iniciado, que quem não conhece se sente absolutamente inseguro, como se tivesse praticado uma gafe, cometido um equívoco terrível na frente de alguém entendido. Eu não sei se ficou claro, mas desde o começo dessas questões mais subjetivas, eu estou apontando na mesma direção, num trabalho que eu faço deliberadamente no sentido de desconstruir esse discurso, e de mostrar para os alunos que eles são em princípio livres para fazer as escolhas. Por exemplo, há um “trabalho” no sentido de quando você entra na instituição de ensino de arte, e eu tenho muitos alunos que entram com um trabalho acadêmico, porque não estão familiarizados com esse discurso, os professores fazem um verdadeiro trabalho com esses alunos, porque eles têm que produzir arte contemporânea, é

obrigatório. Tem alguns alunos, no primeiro e no segundo ano que se debatem muito, depois eles acabam cedendo, tamanha é a pressão. É contra isso que eu me coloco porque eu não acho, primeiro o mercado está aí, tem mercado para todos os gostos, tem gente vendendo acadêmico, tem outros vendendo contemporâneo, tem de tudo. Foi feita uma dissertação de mestrado, duma menina da Sociologia, a Adriana Vaz, ela fez uma análise das galerias de arte, em Curitiba e constatou que hoje se vende muito mais o acadêmico do que o contemporâneo, então isso contradiz essa perspectiva. Não é o mercado que está servindo de parâmetro para essa posição. Eu acho que a arte, já que é tão subjetiva e individual, porque não ser livre, porque o aluno não pode trabalhar do jeito que quer? E se ele quiser pintar “marinha acadêmica” o que ele vai perder com isso? Mas eles são forçados a produzir contemporâneo e no final eles estão fazendo. Você pode acompanhar as exposições de formatura no segundo semestre, cada turma, são oito turmas, vão se formar no fim do ano, a partir de setembro, a cada quinze dias é um grupo que expõem na Sala Leonor Botteri e você pode ver como eles foram doutrinados.

Fale a respeito da relação entre educação e arte.

Eu não consigo pensar de forma separada, a arte e a educação, especialmente a educação infantil, a arte pode ser útil nesse processo, agora, isso é tudo. Não acho que a arte tenha nenhuma característica superior, a arte é lúdica, prazerosa, toda criança gosta de desenhar e de pintar, de brincar com tinta, de se lambuzar. Então eu acho que ela pode contribuir no processo de educação das crianças. Para os adultos também, porque é gostoso, se você tiver tempo, poder fazer alguma coisa, eu nunca fiz nada. Acho que deve ser muito prazeroso, aprender as técnicas, e a partir dessa noção de prazer, ela pode ser muito útil, no processo mesmo de educação para as crianças. Quando você coloca um grupo de crianças trabalhando com tinta, você tem um ambiente propício para conversar, brincar, mas, poderia ser tricô. Não acho que é nenhuma característica especial da arte, assim. Não consigo pensar as coisas separadas, acho que arte, educação, política elas são inter-relacionadas, elas só fazem sentido na relação com o todo social. Não adianta, eu sou socióloga de carteirinha, eu não consigo pensar de outro jeito. Essa idéia de uma totalidade

que se interpenetra, que interage é fundamental, eu não consigo pensar a vida social em compartimentos. Eu acho que arte e educação e educação e arte está tudo junto. **Que bibliografia você usa?** Eu trabalho com o básico do básico, com aqueles autores com os quais você não corre o risco de errar. No primeiro ano eu trabalho com Gombrich, Hauser e Janson. No segundo ano, a partir do Neoclássico, para começar a falar da Arte Moderna, eu introduzo Argan. Ou seja, o básico. É claro, eventualmente, para complementar, uso um texto daqui, dali, eu gosto de fazer eles lerem “O que é Arte”, da Coleção Primeiros Passos, do Jorge Coli, para começar. Tenho percebido que para adotar alguma coisa de Sociologia da Arte não tem espaço. Sinto falta de tempo para adotar textos do Bourdier e tornar o ensino mais palatável.

A respeito da relação entre educação e arte, na EMBAP vocês formam artistas e professores de arte.

Nós temos cursos de bacharelado e de licenciatura. Formamos artistas e professores.

A formação para artistas e professores como é feita, como você vê uma escola que forma professores e artistas, funciona, tem problemas?

Ela funciona, não chega a ter problemas, mas a gente percebe uma certa discriminação. Há uma hierarquia na instituição, e se você afirmar isso, eu nego, embora esteja gravando. Há uma hierarquia que os próprios alunos estabelecem. Como eu trabalho com os alunos de todos os cursos, eu consigo perceber. Se você for perguntar para um aluno, ele diria mais ou menos assim: os superiores são, se for um aluno da gravura ou pintura, ele vai dizer que eles estão acima e abaixo estão as licenciaturas. Se for para fazer uma hierarquia geral, composição e regência está no topo, é a nata, depois os superiores, mais ou menos equiparados: superior de instrumento, superior de gravura, superior de pintura, superior de escultura, canto, enfim quem está fazendo bacharelado. E abaixo, as licenciaturas. Há uma discriminação. Eu tenho uma experiência bem traumática, bem concreta, por razões de falta de sala, nós trabalhamos com condições reais de trabalho bem precárias. Por falta de sala, eu passei anos juntando duas turmas, no segundo ano, licenciatura em desenho e superior de gravura. Eles não

se misturam, eles passam o ano inteiro assistindo aula com você, sentados separados. Várias vezes eu escutei comentários maldosos dos alunos de gravura com relação aos alunos do desenho. Eu pedi para separar, pois é inviável. Os alunos de gravura acham que eles são melhores, mais preparados, que o aluno da licenciatura é inferior. Para ser bem objetiva e bem franca com você, há uma distinção. O aluno da licenciatura, até pelo perfil sócio-econômico, ele trabalha o dia inteiro, ele vem fazer a licenciatura porque é à noite, e ele está pensando na inserção no mercado de trabalho, então ele é de um extrato social menos bem colocado e freqüentemente, por conta disso, ele tem uma trajetória, uma história de vida, que se passou num ambiente culturalmente não muito sofisticado. Então, em geral eles se expressam pior, enfim, tem mais dificuldades mesmo. E essa discriminação é grande mesmo, inclusive eu tento fazer algumas experiências, no sentido de mudar, mas não adianta. Eu tinha uma turma de antropologia cultural, que por razões de horário, eu juntei, composição e regência e superior de gravura. Composição e regência são sempre muito poucos alunos, então não altera, são muito inteligentes, são pessoas bem jovens, cabeça “muito aberta”, mas não misturam. É curioso, também tem, esse preconceito entre artistas visuais e músicos, e há mesmo uma diferença muito grande. Por exemplo: os estudantes de artes visuais são mais questionadores, eles estão mais voltados para uma coisa política, mas são menos obstinados, menos preparados, eles lêem menos. O aluno de música é mais obstinado, lê mais, escreve melhor, fala melhor, não se interessa muito por política, porque está voltado para o estudo do instrumento. São mais disciplinados. Os da licenciatura do ponto de vista social, moram mais longe, pegam mais ônibus, trabalham o dia inteiro, tem uma diferença. **E será que a escola supre os alunos com leitura, para terem uma boa formação?** Não creio. Não posso julgar, porque não compete a mim a transmissão desses conteúdos, as professoras das disciplinas pedagógicas poderiam responder, porque são as professoras que efetivamente vão estar trabalhando com esses alunos no sentido de prepará-los para uma atuação profissional. Eu tenho dúvidas, eu não creio muito, até não é muito ético. Mas, em todas as turmas tem alunos ótimos. **Eu vou insistir na questão da formação, a EMBAP dá uma boa formação para o aluno?** Nas áreas específicas de atuação talvez, mas eu acho

que falta subsídios para lidar com a sociedade, lidar com o todo mais amplo. As disciplinas específicas, como por exemplo “repertório”, para as licenciaturas, existe todo um esforço por parte do professor, ela procura transmitir um repertório mais atual, mais discutido, para esses alunos, trabalharem com seus alunos depois, mas não há, por exemplo, uma contextualização desse repertório, discutir, porque trabalhar esse repertório e não outro. Tinha que ter, por exemplo, mais história, falta matérias mais teóricas. Tem muita matéria para a formação artística, mas isso é uma verdadeira “batalha”, eu já fui a reunião, em que a proposta era tirar a antropologia, por exemplo. Essa perspectiva em que a profissionalização é mais importante está presente o tempo todo.

Entrevista realizada em outubro de 2007**Nome:** “B”**Idade:** 62 anos.**Sexo:** Feminino.**Formação Superior, local e data:** Direito, UFPR, 1972.

Pedagogia, FECILCAM (Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão-PR), 1987.

Pós-Graduação, local e data: Especialização em Fundamentos da Educação, UEM (Maringá-PR). Mestrado em Educação, Universidade Internacional (Portugal), em 2005.**Outros cursos:****Tempo que trabalha como professor no ensino superior:** 20 anos.**Disciplina em que atua na EMBAP e o tempo em que a ministra:** Todas as pedagógicas, Didática, Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Teoria da Arte Educação. A entrevistada é chefe de Departamento e Coordenadora do Estágio.**Como você pensa a formação dos alunos de arte na EMBAP?**

Os cursos de licenciatura estão sendo reformulados. Atualmente eles procuram de uma forma bem clara a formação do aluno da Licenciatura em Música e Licenciatura em Desenho preencher aquilo que o mercado atual pode necessitar. O aluno encontra bastante dificuldade em encontrar trabalho, ele busca na escola aquilo em que ele não encontra no mercado de músico porque na realidade o que vem procurar na escola é a música e a formação artística. Quando o aluno chega na escola ele acaba indo para a licenciatura mas realmente gostaria de ser músico e de ser artista mas como ele sabe que não vai dar dinheiro ele acaba indo para a licenciatura. Alguns querem ser professores, muitos poucos, mas no decorrer do curso ele descobre que quer ser professor, mesmo porque o curso não define claramente que ele vai ser professor nos

primeiros anos e sim só no final. E quando ele recebe esse impacto no final que vai ser professor ele às vezes toma um susto mas depois descobre que ser professor é uma coisa muito importante na vida dele, e que o ser músico e ser professor são coisas que podem andar juntas. Para ser músico não é preciso ser professor mas para ser professor de música você precisa ser músico, entender de música, as duas coisas tem que “andar juntas”. **Você acha que a formação, tanto para o músico como para o professor, que o aluno recebe na EMBAP, é uma formação boa? Em relação aos aspectos teóricos e técnicos.**

Os alunos recebem bastante conteúdo de música, o erro nesse curso, que estamos tentando reformular, é o fato da formação do professor estar somente no final do curso. O que queremos é que o curso de formação de professores envolva o professor desde o primeiro ano. **Esse fato não é definido no início? Ele não entra desde o início para ser professor?**

Não. Ele começa recebendo toda uma carga teórica e prática de música ou de desenho e ele só vai descobrir no terceiro e quarto ano que vai ser professor e esse fato faz o aluno ficar perdido. A EMBAP forma também o graduado, é outro caminho, é um caminho diferente, o graduado é para ser instrumentista, ser pintor, ser escultor ou ser gravurista, embora ele muitas vezes pense que pode dar aula. Ele pode dar aula em “atelier”, pode dar aula particular de música, mas não em escola. O licenciado é aquele que se forma para dar aula nas escolas particulares e oficiais de 5ª a 8ª série e no ensino médio. **E a formação teórica, tanto de um curso, como do outro, é boa?**

Na formação procuramos dar um ensino de excelência embora o tempo muitas vezes seja curto, as matérias didáticas e o estágio ficam muitos concentrados no terceiro e no quarto ano, mas eu acredito que procuramos dar o melhor e os nossos alunos tem saído com grandes projetos. Buscamos saber a história de vida de ex-alunos. Onde estão? O que estão fazendo? Como tem agido? E o que sabemos é que eles estão bem, eles estão agindo, eles estão fazendo alguma coisa, tem histórias boas, que estão atuando, então nos parece que alguma coisa ficou, que há respaldo no que eles têm feito, algo da formação. Mas claro, há “buracos negros”, há coisas que estamos tentando reformular até

mesmo com a opinião dos próprios alunos e ex-alunos, que eles digam no que o curso é falho. **Existe então uma preocupação da escola em melhorar?**

Existe uma preocupação em buscar novos subsídios para que o curso de licenciatura realmente possa ser um curso de excelência, porque a idéia é que ele possa ser um transformador da realidade, que atinja o social e que entre nas escolas com a música e com as artes plásticas transformando as escolas, porque acreditamos realmente que o único caminho para esse país é pela educação e vamos mais além, o caminho para esse país é o caminho através da arte.

De que forma a sua disciplina contribui para essa formação?

Acredito que as minhas disciplinas, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Teoria da Arte Educação, Prática de Ensino (estágio supervisionado) ajudam nessa reflexão, nesse posicionamento do aluno, nesse compartilhar, nessa ponte que os alunos fazem, nessa interdisciplinaridade, eu trabalho muito com a interdisciplinaridade que é o único momento do curso, pelo menos no curso de licenciatura, em que eles fazem esse encontro de música e desenho. Procuro trabalhar interdisciplinariamente, os alunos fazem projetos juntos para a comunidade, nos estágios e isso tem dado resultados. Temos alunos, do quarto ano, que fazem estágio de 36 horas na “Guarda Mirim”¹, são bons projetos, tanto de música como de desenho, projetos interdisciplinares e tem dado resultados, além de trabalharem com grandes educadores como Paulo Freire, esse fato ajuda a “abrir a cabeça” dos alunos, são momentos de grande reflexão no qual podemos fazer alguma coisa abrindo um espaço para que não se fique só na teoria nem somente com a prática.

Como você entende a relação entre educação, política e arte?

Eu entendo nesse sentido, de que existe esse momento em que a escola tem que ser um espaço de reflexão para que o social possa ser justamente o

¹ O Centro de Integração Comunitário Diva Pereira Gomes, mais conhecido como “Guarda Mirim”, fundado em 2004, é um projeto do Instituto de Ação Social do Paraná (IASP) uma autarquia ligada a Secretaria do Trabalho, Emprego e Promoção Social. Ela oferece atividades profissionalizantes a jovens maiores de 14 anos e os encaminha para vagas de aprendiz. Atende hoje mais de 1050 alunos. (<http://www.aenoticias.pr.gov.br>). A entrevistada esclarece que a EMBAP tem um convênio com a “Guarda Mirim” realizando projeto de estágio, com os terceiros e quartos anos dos cursos de Licenciatura em Música e Licenciatura em Desenho.

momento em que haja essas pontes e que o aluno possa entender que a escola não é mais aquele “reduto fechado” mas que a escola agora é o local de discussão, é o local onde o conhecimento não está mais restrito ao professor mas que a escola é o momento em que vai se buscar do aluno junto com o professor pontes para que o conhecimento possa realmente acontecer. A Belas Artes é justamente esse caminho, vamos para a “Guarda Mirim” com a música e o desenho e transformamos esses momentos em semanas musicais e plásticas. Você não pode imaginar, o que se faz em 36 horas, os meninos da “Guarda Mirim”, que são meninos carentes tocando instrumentos, como flauta, criando instrumentos, escutando Mozart, fazendo painéis, com o material que os nossos alunos levam da escola, pois a “Guarda Mirim” só oferece o espaço e os alunos.

Como é pensada por você a questão da criatividade e sensibilidade na nossa sociedade? E como ela é vista na EMBAP?

Na nossa sociedade a criatividade e a sensibilidade são muito pouco consideradas, o que é próprio de uma sociedade consumista, tudo é muito direcionado para o consumismo, para a propaganda. Na EMBAP, ao contrário, é tudo direcionado para a música, para as artes, bem ao contrário. O aluno que vem para a escola - geralmente os pais não querem que ele preste vestibular na escola - provavelmente já sofreu “uma guerra”, pois os pais não gostariam que ele fizesse os cursos da escola, preferiam que o filho fizesse arquitetura, engenharia. A não ser que seja evangélico, quando é músico, pois os evangélicos são direcionados para a música desde pequenos, seguindo uma tradição de família, em que os pais já são músicos. O aluno geralmente vem meio perdido, pois os pais preferiam que o filho fizesse um curso que vai “dar mais dinheiro”. E como professor... infelizmente, você sabe que ser professor nesse país é carregar uma bandeira de muita luta, é preciso lutar muito.

Como você percebe a função da arte na sociedade atual?

Eu vejo a função da arte no Brasil ainda muito pequena, temos poucas salas de música, poucas salas de exposições, museus vazios, as pessoas saem do Brasil, pagam muito em viagens culturais, enchem os museus e quando estão no próprio país não valorizam o que temos, não vão a exposições, não levam os

filhos, não sabem. Cabe a nós ... eu falo para os alunos: cabe a vocês abrir essas portas e sensibilizar as pessoas para a leitura das obras de arte, entre tantas coisas, porque na verdade as pessoas não foram alfabetizadas para essas linguagens artísticas, nós fomos tolhidos, nos foi vetado essa oportunidade de sermos alfabetizados em outras linguagens. Não fomos alfabetizados na música, nas artes plásticas, na dança, no teatro ... então não é culpa do povo brasileiro, é culpa ... a nossa cultura delegou isso e nós não temos a oportunidade de utilizar isso. Na EMBAP, é um lugar no qual nos convivemos com essas linguagens, eu vejo que os alunos não usufruem totalmente, é preciso todo um trabalho nos terceiros e quartos – eu integro música e desenho – para que isso aconteça. Você precisa fazer um trabalho para que os alunos convivam realmente com a arte, para que os “do desenho” assistam um ensaio de orquestra ou mesmo uma orquestra, e os alunos da música possam ir a exposições, embora passem pelas salas de exposições na própria escola, não se interessam em entrar e são capazes de criticar dizendo que as salas destinadas a exposições poderiam ser mais uma sala de música.

O que você acha sobre o “engajamento na arte” e da “arte pela arte”?

O “engajamento” é uma luta, todos estão querendo algum espaço, tentando uma “intervenção” urbana, são importantes pois sensibilizam de alguma forma. A “arte pela arte” também acontece e se de alguma forma ela pode sensibilizar e fazer que as pessoas se “desacomodem” não tem problema. Eu não tenho preconceito se tudo que existe tem uma maneira de ser é válido.

Fale a respeito da relação entre educação e arte.

A educação sem arte não existe. Em qualquer área a arte está presente, no Português; a Matemática sem arte não existe, a Química, a Filosofia ... sem arte não existe nada.

Como você pensa uma escola que forma artistas e professores?

A arte não poderia “viver” somente em escolas de arte, sou contra, por exemplo, a arte só no “atelier”. É muito importante que a arte esteja nas Universidades, nas Faculdades porque ela toma um outro sentido, são novos relacionamentos que se formam que abre novas pontes, uma “sensibilização” que

podem transformar a educação e não deixá-la “elitista” somente para os artistas.

Como você pensa uma escola que forma artistas e professores?

É uma batalha pois os alunos do bacharelado são “elitistas”. Quando eu entrei na escola havia uma coisa muito preocupante assim ... os alunos da licenciatura eram considerados “menos”, e não existe isso de “mais” ou “menos”, são iguais, são bons cursos, eles tem que somar, não dividir. **Existe um certo preconceito?** Existe, entre os alunos e entre os professores, porque a licenciatura é o curso que forma os professores e os cursos de bacharelado formam o músico, o pintor, estão preocupados com conteúdos técnicos, com a excelência e a virtuosidade da música, da pintura. Na licenciatura não existe tanta necessidade desses conteúdos técnicos mas sim a necessidade de conhecimentos específicos para ser um excelente professor. Nessa batalha não existem vencedores, precisamos manter a excelência do curso. O que eu sinto muito, e isso é algo que acontece creio, no Brasil, em geral, a respeito do histórico da Educação Artística, acho que não caberia falar nesse momento, mas é a respeito da polivalencia, são resquícios da “ditadura militar” que ainda não conseguimos eliminar. A Lei 5.692/71 que institui a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística nas escolas mas colocou a polivalencia, que foi um “terror” para os professores. A nova LDB 9.394/96 tirou a Educação Artística e instituiu o Ensino das Artes mas na prática, quando abre um concurso para professor está lá a polivalência. Quer dizer o aluno que fez licenciatura em música vai responder questões específicas de desenho, de dança, de teatro, de artes plásticas e vai ter que dar aula dessas linguagens quando na verdade ele fez licenciatura em música, quer dizer que o aluno vai ter que mentir, fazer uma mentira e fingir que é professor de desenho quando na verdade ele é professor de música. Eles querem uma mentira, então isso é triste, isso é desmerecer o profissional que fez um curso excelente e não pode exercer a altura. Por outro lado desmerece cursos maravilhosos, como por exemplo o de dança que tem profissionais de gabarito. Por que não solucionar isso? Por que não pensar numa maneira de decidir esse problema? Na EMBAP discutimos essas questões, cada concurso desses o aluno tem que entrar com um mandato de segurança, é contabilizado menos pontos ao aluno que tem por exemplo o diploma de desenho e quando nomeado faz o que?

Se for professor de desenho, tem que trabalhar com desenho, coloque uma música de fundo mas trabalhe com a linguagem que você foi formado porque do contrário você vai estar cometendo uma violência com você e com o seu aluno, não minta, seja o que você é. **Como vai ser a reformulação dos cursos?** Nós vamos reformular os currículos dos dois cursos. O de música vai manter o mesmo nome mas o currículo vai mudar inteiro, algumas disciplinas vão sair, outras vão ser incorporadas, a carga horária de outras vai se alterada, e algumas sugestões dos próprios alunos foram consideradas, desde que de acordo com o que o MEC determina. O curso de Licenciatura em Desenho vai mudar, desde o nome, para Artes Visuais, será totalmente ampliado, vamos colocar “multimídia”, as matérias Didáticas vão começar desde o início (no de música também) vamos tentar ver se conseguimos fazer um curso com “cara” de formação de professor desde o início. Vamos incluir na matéria “Psicologia da Educação” um pouco de “Psicologia do Excepcional” visando à inclusão, vamos colocar a “Fonoaudiologia”, porque o nosso aluno precisa, uma consciência corporal, devido ao “L.E.R”, que eles tem tido enfim vamos procurar melhorar dentro do possível da carga horária. **Os professores são conscientes da sua responsabilidade, são preocupados com a formação dos alunos?** Alguns sim, outros não. Temos professores aposentando, alguns saindo para fazer Mestrado (vários do curso de Música) e isso é muito bom, existe uma renovação e isso é bom. Estamos tentando...

Entrevista realizada em novembro de 2007

Nome: “C”

Idade: 40 anos.

Sexo: Feminino.

Formação Superior, local e data: Bacharelado em Pintura, EMBAP, 1992.

Pós-Graduação, local e data: Especialização em História da Arte, na EMBAP, em 1994. Mestrado em Poéticas Visuais, na USP, em 2005 - 2008.

Outros Cursos:

Tempo que trabalha como professor no ensino superior: 14 anos.

Disciplina em que atua na EMBAP e o tempo em que a ministra: História da Arte – 14 anos.

Como você pensa a formação dos alunos de arte na EMBAP?

Eu sou formada em Arte na EMBAP e digo sempre para os alunos que a formação aqui na escola é especial, que nós não formamos artistas, que não é um curso profissionalizante não se formam artistas, assim como não se formam filósofos. O que eles fazem, com muito esforço é entrar num curso, que tem um grau de dificuldade imenso, porque leva uma vida para você ter de fato um conhecimento suficiente, que você perceba que tem nas mãos uma linguagem que pode mexer com ela, com capacidades... então é muito fácil se frustrar com o próprio trabalho ou com a insuficiência de recursos filosóficos e de toda ordem. Penso que uma formação numa área de humanas das mais importantes e das mais difíceis é Belas Artes que lida com essa questão, com essa dificuldade e com essa humanidade positivamente. Ela tenta dar conta de uma questão muito nobre mas que definitivamente não é profissionalizante.

De que forma a sua disciplina contribui para essa formação?

A minha é uma disciplina teórica, a História da Arte e através de bibliografias, através da História, com “h” maiúsculo, da percepção, pretende ampliar a percepção do aluno a perceber questões que já foram ultrapassadas e

outras tantas que ainda estão em aberto e ainda continuam tendo importância. É um conteúdo teórico para uma prática, que sem esse conteúdo seria irrisória, superficial, desinteressante, inaplicada.

Como você entende a relação entre educação, política e arte?

Eu vejo uma relação entre política e arte. Para começar, dado esses três elementos, eu vejo uma relação que deve existir entre política e arte. Uma arte tem que causar um “curto-circuito”, ela tem que ter um ponto de interesse, ela tem que estar próxima das pessoas estética, teórica ou filosoficamente. Desses lados, o mais interessante a serem abordados pela arte é a questão política, a questão da crítica, a questão de perceber o indivíduo como um ser social, ainda que ele esteja ensimesmado e esse sujeito seja privilegiado, é uma escolha que ele faz por essa não socialização e pela individuação. Com relação e educação eu não sei o que dizer, eu sou muito pouco conhecedora das teorias da educação, eu sei que os professores, o corpo docente, parecem, em sua minoria, politizado, o restante tem esse “espírito” romântico do individualismo. Então eu acho que deveríamos ser nos três pontos, principalmente, em arte e em educação mais politizados, mais dados ao social, ao geral, ao global e não tão perdidos e ensimesmados. Eu teria que pensar o que é educação e em que níveis de educação isso pode se dar. Arte como instrumento de educação? Acho que devem ter instrumentos melhores... eu estou falando de artes visuais. Acho que literatura pode ser um instrumento melhor, talvez poesia, mas sim... arte visual também é potente, talvez em graus, mais potente do que a música... assim nesse sentido de educação e política. Eu sinto, lamento, que sejam tão poucas as pessoas que conheçam arte como linguagem, como força política, como instrumento de educação. Eu acho que a educação não sabe lidar com a arte, ela não conhece suficientemente para poder lidar porque quando conhecer vai ver a bomba poderosa, o instrumento poderoso que tem nas mãos. Mas de fato, não é fácil, é como te falei, para entender, para se formar em arte, precisa de uma vida inteira e para ensinar arte... para ser esse instrumento poderoso de educação, como pode ser, tem que ter um estudo de muitos anos, de continuação e de geração porque ela é... não tem efeito objetivo, ela lida com o inesperado, é um instrumento de libertação mesmo, e o ser livre é capaz de qualquer coisa. **Como**

você definiria educação? Eu tentei agora pensar numa forma, num conceito de educação e pensei que fosse em qualquer nível de idade, de estrutura, a arte entrasse como linguagem ou como meio para o conhecimento. Então a educação seria a transformação do não saber na apropriação do saber e a arte como um meio para que se dê efetivamente essa educação. Eu não tenho como te dizer que formação é isso e não sei o que é educação, mas penso que... já que lido como educadora, como professora de curso superior, nunca dei aula em outro formato que não curso superior específico em História da Arte como eu poderia pensar a educação. A arte, a maioria das pessoas pensa que pode viver sem e na verdade seria muito difícil não ser contaminado por alguma questão da arte, passar a vida sem alguma questão, as pessoas que estão alheias às questões da arte procuram de alguma forma - pela panela mais bonita, pelo tomate encima da maionese – esteticamente alguma coisa que se assemelha à arte e procura e necessita porque a arte fortalece. Penso que a arte é um instrumento sutil de equilíbrio, de conhecimento, de cognição, de inteligência, de raciocínio e as pessoas que mais elaboram, que se aproximam tem com ela uma intimidade que as faz deslizar melhor, talvez, ou pior, muitas vezes, pelo mundo. Mas penso também que ninguém escapa da necessidade da arte, é do ser humano buscar repartir o cabelo ou pentear o cabelo de forma agradável, ou forma estética e assim as coisas crescem, começa com um gosto estético e depois você percebe que é um instrumento mesmo de realização e fortalecimento. A arte é uma metáfora do mundo e é completamente necessária para todos, talvez seja o que nos distingue dos outros seres fundamentalmente, o nosso poder de formalização através da linguagem e a arte, antes de falar, que também é uma arte, pode ser uma arte, antes de falar - os gestos, a simbologia, a significância dessa linguagem está no ser humano.

Como você percebe a questão da criatividade e sensibilidade na nossa sociedade? E como ela é vista na EMBAP?

A criatividade e a sensibilidade, não posso dizer em outros momentos históricos, somente posso falar desse meu, eu percebo que é “ridículo” o tratamento que se dá a essa capacidade do ser humano de criar e de ser sensibilizado, estar sensível. Vivemos num mundo capitalista mercadológico e

“espetacular”, de espetacularização da mercadoria em que a criatividade virou mercadoria, então o ser criativo transforma tudo em mercadoria e ganha dinheiro e é um ser “quase maldito”, é o publicitário que é infeliz por ter essa profissão, ele próprio se acha um “vendilhão do templo”. É muito difícil um ser de fato criativo, eu vejo pelas crianças que têm um padrão de criatividade, portanto não é livre, ele está limitado pela quantidade de “péssima” informação e de “péssima” formação. Parece que de alguma forma uma avalanche aconteceu e nós somos uma geração completamente limitada para a criação, porque os professores já o foram, os pais já foram e os tios e os avós já tinham sido reprimidos, desvinculados da criação, do trabalho criativo, eles estavam já há alguns anos alienados e essa alienação chega a tal ponto que a criatividade se torna quase impossível, você tem um “déjà vu” em todas as áreas. **Você atribui essa falta de criatividade e sensibilidade à formação?** Não, a impossibilidade da criatividade... porque as pessoas imitam, as crianças imitam, também os professores e os pais, esses já foram reprimidos e somos herdeiros dessa repressão, então a formação completa e não a formação educacional, a escola, que também está amalhada nesse sistema, mas, principalmente, a comunicação de massa, a indústria cultural, a escola, sim, também a escola, estamos desvinculados do trabalho criativo e fadados a repetições, ao barateamento da criatividade. **E na EMBAP, como você percebe essa questão?** A criatividade talvez esteja desvinculada da sensibilidade porque é muito importante na escola que sejamos seres sensíveis, sensíveis a questão formal, as questões teóricas, as questões políticas, ao mundo econômico, as questões da nacionalidade, da hipernacionalidade, da não nacionalidade, das questões globais, das questões regionais, sensíveis ao menos, a tudo isso, é importante que sejam sensíveis. Criativo seria já uma segunda etapa porque sendo sensíveis, no mínimo sensíveis, e que consigam raciocinar, andar no meio da arte, isso já é de uma importância enorme. Ser criativo não quer dizer ser original portanto, então o ser sensível, por essa sensibilidade individual já está criando, ele está olhando e ainda que esteja repetindo, ele está criando para si um padrão, uma personalidade, uma obra. Na escola, pelo menos eu vejo muito isso focado na minha aula, a originalidade é quase que um elemento ultrapassado, já não tem tanta importância quanto

parecia ter a alguns anos uma obra totalmente original, é mais importante agora que ela seja sensível e sensibilizadora, talvez, mais importante do que ser original seja que ela resgate valores, que entre em comunicação com elementos do nosso vocabulário.

Como você percebe a função da arte na sociedade atual?

A função da arte é a de organizar, de equilibrar, de dar o prumo, de demonstrar o objetivo, de dizer o que estamos fazendo, em que pensamos, quem somos nós, a arte sintetiza, representa e demonstra o nosso estado em todas as áreas, filosófico, econômico, o nosso estado de ser, o estado das coisas. A função seria essa, revelar o estado das coisas.

O que você acha sobre o “engajamento na arte” e da “arte pela arte”?

O “engajamento na arte” é opcional e também imprescindível e a “arte pela arte” é um conceito que eu mesma não entendo muito bem, não existe arte pela arte.

Fale a respeito da relação entre educação e arte.

A arte está a serviço da educação, a arte pode ser instrumento para a formação ou educação, no entanto a arte é uma linguagem muito difícil e delicada, por isso não existe formação suficiente para uma efetiva educação através da arte, ela serve infelizmente, atualmente como um apêndice, uma brincadeira, algo para um momento de relaxamento. No entanto, a arte é a mãe do pensamento ou, melhor, irmã do pensamento, aliás, é o meio mais inteligente do pensamento, por isso tão difícil lidar... com outros recursos que disfarcem a ignorância é mais fácil, na arte a ignorância é revelada, então ela se torna, às vezes, indesejável e principalmente, eu acho que a arte não é compreendida como essa força na educação. Então, nós temos festivais de arte, por exemplo, mas é festival de arte pela arte, não a arte como um meio mas a arte como um fim. A arte como um fim não existe para a educação, a arte para a educação tem de servir como meio, e é um meio poderoso, a arte é um rio que não se segura, então ninguém sabe como dirigir e como direcionar determinado conteúdo a ser aplicado e apreendido através da arte, ela não se submete as regras, então ela é vista e utilizada como festa, descanso, relaxamento, propriedade de poucos que

tem talento, para aprimorar talento, mas é um talento pelo talento. A minha filha estuda música mas não para ser uma grande instrumentista, mas como instrumento de saber, de lógica, de raciocínio, de matemática. Eu encaro a arte como instrumento poderoso de aprendizagem, de comunicação. **Como é a formação na EMBAP, vocês formam artistas e professores.**

A EMBAP forma, além de artistas e professores, ela forma conhecedores, admiradores, colecionadores, vendedores, programadores... todas as áreas relacionadas à arte. É de extrema coragem alguém prestar um vestibular para uma faculdade de Belas Artes que se propõe não um curso programático profissionalizante mas que sai como bacharel em pintura, bacharel em escultura que na nossa sociedade capitalista tem pouquíssimo valor no comércio mercadológico e quando sai formado na EMBAP sai como um pesquisador, um interessado em arte. Esse interessado pode vir a ser ou já era um artista, ele já era um professor, ele já era um admirador, ele já era comprador, ele já era um expectador, então acho de suma importância essa formação. Todos deveriam ter na formação essa capacidade humana que é lidar com a linguagem artística. **Como é a formação técnica e teórica na EMBAP?**

Vivemos um impasse na “Belas Artes” entre darmos desenvolvimento a conceitos teórico em arte ou estruturas técnicas, o ensino técnico em arte, se formamos seres inteligentes e sensíveis com uma poética própria ou se formamos artistas com excelência técnica. Penso que por haver essa dúvida existe os dois lados da moeda, o aluno tem professores e linhas que formam tanto teórica e conceitualmente, e outros professores e disciplinas que formam tecnicamente, então se não é programática essa dupla formação ela é efetiva, o aluno tem a possibilidade de desenvolver essa poética conceitual e também aprender com relação a problemas técnicos e tecnológicos da arte. O aluno não é nem um artesão nem um filósofo, ele está no meio termo que é justamente a arte. A formação teórica e técnica são boas. Posso dizer que existe uma grande variedade entre os cursos, existe o curso de pintura que é vespertino, o curso de gravura que é a tarde, muitas vezes tem limitação de “atelier” , tem o curso de licenciatura em desenho que não necessita de muitas aulas de “atelier”, então...vai variar de curso a curso, de professor a professor e de aluno a aluno,

então existe esse coeficiente mutável que é de interesse particular do aluno e a possibilidade do professor e da instituição. Então não há um padrão na formação, você forma artistas excelentes, você forma professores excelentes, você forma pessoas que talvez não deveriam ter o diploma e saem sem nenhum conhecimento, esse também se forma e nós os formamos na esperança de que um dia tomem jeito, que um dia despertem para uma real vocação ou que possam passar para outra essa experiência que mal aproveitada. Tenho certeza que a formação dada pelos professores na EMBAP é uma excelente formação... e é gratuita, uma faculdade gratuita de alta qualidade, de muita qualidade. O problema é a divulgação, parece tão improvável e impossível para alguém mais simples ter essa escola aberta, acessível a eles, que eles nem procuram, a informação não chega a eles. Eu estava outro dia numa “barraca de cachorro-quente” e conversando com a filha da dona que estava ajudando a mãe e ela me disse que estava estudando para o vestibular e que prestaria o mesmo em duas faculdades particulares para educação artística e desenho industrial. Argumentei com a menina pois moramos num estado que tem três faculdades públicas a Federal e duas Estaduais, com formação em arte e ela não sabia, ela desconhecia. Eu dei um curso há dois anos atrás de História da Arte e achei que apareceriam uns vinte alunos, embora houvesse quarenta vagas. Apareceram cento e dezesseis pessoas e era um curso pago, barato, mas pago. No local cabia somente oitenta, o restante ficou numa lista de espera. Foi impressionante, três meses de aula e as pessoas fizeram, falei do “Belas Artes” e com surpresa recebi dois anos após alunos aqui na escola, que fizeram o curso. É só difundir que as pessoas fazem. A formação que damos na escola é excelente...