



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Silva, Rossano; Vaz, Adriana

Mudanças no perfil profissional dos professores de arte no Paraná (1949-1976)

Educação Unisinos, vol. 21, núm. 2, mayo-agosto, 2017, pp. 203-212

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449652565010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Mudanças no perfil profissional dos professores de arte no Paraná (1949-1976)

Changes in the professional profile of art teachers in Paraná State, Brazil (1949-1976)

Rossano Silva¹

Universidade Federal do Paraná
rossano.degraf@yahoo.com.br

Adriana Vaz¹

Universidade Federal do Paraná
adriana.vaz@ufpr.br

Resumo: O presente artigo discute a formação de uma classe profissional de professores de arte a partir da transição do Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE) para a Licenciatura em Educação Artística vinculada à Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP). Tal mudança significou a alteração de um curso de aperfeiçoamento destinado aos egressos do curso normal para uma formação em nível superior, especializada no ensino de arte – Licenciatura em Educação Artística. Adota como principal referencial teórico Bourdieu (1996) no que diz respeito à profissionalização do ensino de arte em Curitiba no final da década de 1940. Conclui-se que a nova configuração do ensino de arte é decorrente das condições institucionais para a estruturação do mercado de bens simbólicos em Curitiba, destacando a importância do ensino superior nessa fase inicial de constituição do campo.

Palavras-chave: ensino de arte, formação de professores, história da educação.

Abstract: This article discusses the education of a professional class of art teachers from the transition of the Course of Visual Arts in Education (CAPE) to the Bachelor of Arts Education linked to Paraná College of Music Education (FEMP). This change meant an alteration of a refresher course designed for graduates taking the teaching degree for a Higher Education degree specialized in art education – Art Education Degree. It adopts as its main theoretical reference Bourdieu (1996) regarding the art teaching professionalization in Curitiba in the late 1940s. We conclude that the new configuration of art teaching is a result of institutional conditions for structuring the symbolic goods market in Curitiba, highlighting the importance of Higher Education in this initial phase of development as a field.

Keywords: art education, teacher education, education history.

¹ Universidade Federal do Paraná. Departamento de Expressão Gráfica. Rua Cel. Francisco Heráclito dos Santos, 100, Centro Politécnico, 4º andar do Edifício de Ciências Exatas - PA, 81531-980, Curitiba, PR, Brasil.

O presente artigo tem por objetivo analisar as mudanças decorrentes a especialização do trabalho de professor de arte, analisando dois momentos distintos: a criação dos cursos de aperfeiçoamento para professores normalista em artes, nas décadas de 1950 e 1960, e as mudanças decorrentes da lei 5692/71 que instituiu a Educação Artística como atividade obrigatória nos currículos escolares no ensino de 1º e 2º graus, que acarretou mudanças na habilitação para a nova disciplina que seria ocupada pelos egressos do curso de Licenciatura curta e longa em Educação Artística e não mais por professores normalistas.

Como objeto de análise abordaremos a transformação do Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE), promovido pelo governo do Estado do Paraná, com o intuito de aperfeiçoar professores normalistas para o exercício da disciplina de arte nas escolas, em um curso de Licenciatura em Educação Artística.

Para efetuarmos tal análise partiremos das considerações teóricas de Pierre Bourdieu sobre campo. Visando precisar o que entende por campo, o autor ressalta o seguinte:

[...] Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irredutíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo, artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes (Bourdieu *in* Bonnewitz, 2005, p. 60).

Para Bourdieu uma das condições de existência do campo é a sua autonomia e a luta por autoridade. De acordo com ele,

Um campo, ainda que do campo científico se trate, define-se entre outras coisas definindo paradas em jogo e interesses específicos, que são irredutíveis às paradas em jogo e aos interesses próprios de outros campos [...] Para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotados do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, etc. (Bourdieu, 2006, p. 120).

Conforme o autor, as paradas ou interesses do campo filosófico não são os mesmos do campo geográfico, por exemplo. Isso confere grande autonomia aos campos, fazendo com que cada agente perceba as disputas de seu campo sem considerar os demais. Fernandes (2006, p. 58-59) destaca no conceito de campo dois aspectos centrais. O primeiro diz respeito à “estrutura de relações objetivas entre posições de força. O estudo de relações de

força entre essas posições conduz à definição da estrutura do campo”. O segundo é que “o campo é também um campo de lutas pela conservação ou pela transformação da configuração dessas forças [...] Porque em todo o campo existem lutas e, por isso, uma história”.

Conjuntamente com o aporte teórico para a realização dessa pesquisa histórica, foram utilizadas fontes de tipologias variadas como: documentos oficiais, periódicos e documentos não publicados, pertencentes ao Arquivo do Museu Alfredo Andersen, situado na cidade de Curitiba (PR).

Corpo profissional *versus* o Sistema de Ensino e a Escola

Ligado ao campo educacional e ao campo artístico o ensino de arte no Brasil, a partir do final da década de 1940, inicia um processo de profissionalização e busca de pressupostos teóricos para se firmar como um campo com maior autonomia. A institucionalização de cursos de formação de professores específicos para o ensino de arte que culminaram, na década de 1970, com os cursos de graduação em Educação Artística, foram gradualmente formando especialistas em ensino de arte.

Conforme Antonio (2008, p. 9), o interesse pela associação entre educação e arte foi uma das bandeiras levantadas por educadores, após a segunda grande Guerra Mundial, nessa perspectiva com a criação de organismos internacionais como a UNESCO vinculada a Organização das Nações Unidas, houve o entendimento de que a paz só poderia ser alcançada a partir da promoção do entendimento entre diferentes culturas. Como estratégia a UNESCO passa a apoiar iniciativas que busquem aproximar crianças de diferentes nacionalidades e culturas, especialmente se valendo das mostras de arte infantil.

A partir de bases teóricas que associavam o grafismo da criança aos princípios da psicologia, pedagogia e arte moderna (Read, 1959; Lowenfeld, 1961), populariza-se a expressão “arte infantil”, que designava o produto de atividades que tinham o propósito não de formar artistas, mas sim de proporcionar experiências que desenvolveriam a criatividade e a individualidade da criança. A associação entre a arte e a educação foi defendida como o fator que propiciaria o desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo, ou seja, seus sentimentos e sua capacidade perceptiva, considerados fundamentais para o desenvolvimento de sua capacidade criadora [...] A atividade artística da criança passou a ser interpretada como a manifestação de uma pureza quase edênica, remédio para um mundo adulto fracassado que produziu duas grandes guerras. Baseada em uma visão próxima da criança idealizada por Rousseau (1999) — um ser com qualidades inatas que, uma

vez auto-reguladas, conduziram à Virtude, à Verdade e à Beleza — os especialistas dessa área centraram a atividade pedagógica na brincadeira e no trabalho criativo livre (Antonio, 2008, p. 9-10).

Partindo desses pressupostos a educação tradicional foi considerada como não adequada para o desenvolvimento da sensibilidade e da espiritualidade da criança, o que inclusive dificultaria sua relação com o meio e com outro. Assim apoiado por uma concepção teórica que tinha na arte um meio para o desenvolvimento da criança especialmente de sua expressão e sensibilidade Read², lança as bases da Educação Através da Arte, proposta que incentivaria em contexto nacional a criação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1947.

Fundada no Rio de Janeiro pelo artista plástico Augusto Rodrigues, a Escolinha de Arte do Brasil retoma as discussões sobre a natureza e finalidade do ensino de arte e seu papel no desenvolvimento da criança, iniciadas na década de 1920 e 1930 por alguns educadores ligados ao Movimento pela Escola Nova e por artistas modernistas, afirmadas como a concepção mais “adequada” para a formação artística da criança e linha mestra da formação de professores especialistas. Para Barbosa a livre expressão refletia “o clima de reafirmação expressionista que dominava o pós-guerra” (Barbosa, 1988, p. 14). Conforme a autora o processo de redemocratização do ensino não havia até aquele momento:

[...] alcançado a arte-educação; portanto a iniciativa de Augusto Rodrigues foi recebida com entusiasmo não somente pelos artistas de vanguarda da época (Clóvis Graciano, Alcides Rocha Miranda e outros), mas pelos educadores envolvidos no processo de revitalização educacional como Anísio Teixeira e Helena Antipoff (Barbosa, 1988, p. 15).

Com a necessidade de formar educadores versados na concepção de arte como livre-expressão, em 1962, a Escolinha de Arte do Brasil inicia um curso de formação de professores denominado de Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE). A proposta do curso era atender professores, artistas, estudantes de arte, artesãos, psicólogos e pedagogos de todo Brasil e de outros países interessados na prática das escolinhas de arte e em seus pressupostos teóricos. Conforme Noemia de Araújo Varela, colaboradora e professora da Escolinha de Arte do Brasil, a diversidade do corpo discente e do corpo docente formado por arte-educadores, pedagogos, psicólogos, artistas e críticos de arte serviu para motivar:

[...] o impacto e a descoberta do outro, em sua originalidade e poder criativo, em seus condicionamentos e pobreza de expressão simbólica. Na verdade, o Curso Intensivo é apenas o começo de um longo processo de preparação do professor criativo [...] É um curso, também, de autodescoberta jamais completo, estimulando atitudes e reavaliação de experiências (Varela, 1986, p. 17).

Para Varela esse processo inicia uma mudança no campo do ensino de arte com a abertura de uma nova classe profissional o “artista professor”.

[...] por muitos anos, o CIAE foi o único curso destinado a professores de todos os graus de ensino — o que nos permitiu, de certa forma, incentivar e descobrir a criatividade do educador brasileiro [...] foi criado um novo mercado de trabalho para o educador. O artista transformado no artista professor, inserido numa outra forma de trabalho criativo, capaz de captar sua sensibilidade, pensamento e ação criadores para a renovação da escola (Varela, 1986, p. 18-19).

O CIAE foi um divulgador do ideal das Escolinhas de Arte, ex-alunos, professores e colaboradores da Escolinha de Arte do Brasil começaram a criar outros núcleos de Escolinhas, os quais, apesar de manterem independência administrativa, compartilhavam dos mesmos ideais, mantendo uma filosofia de ensino baseada na Educação Através da Arte de Read, cujos pressupostos concluem que a “[...] base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador” (Ferraz e Fusari, 1993, p. 15). Nesse sentido a Educação Através da Arte é:

[...] um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizando ao grupo social ao qual pertence (Ferraz e Fusari, 1993, p. 15).

O ideal de formação inspirada no ideal democrático levou a uma consonância com os princípios do campo educacional especialmente de seus principais agentes como Anísio Teixeira. Nesse sentido a recepção das ideias das escolinhas de arte e a concepção de Educação através da arte, eram figurações que se ajustavam bem as regras do campo educacional nesse contexto. No Paraná esses pressupostos teóricos, ganham um caráter oficial com a gestão do professor Erasmo Pilotto, na Secretaria

² Herbert Edward Read (1893-1968), crítico de arte, filósofo e poeta inglês, expoente do movimento Educação pela Arte, cuja as bases foram lançadas pela obra *Education through Art* em 1943.

de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), entre os anos de 1949-1951, nesse curto intervalo, Pilotto estabelece no currículo oficial, sistematizados nos Programas Experimentais dos Cursos Primários e Pré-primários. Nesse documento o intelectual defendia uma concepção de desenho apoiada na ideia de arte como fator de desenvolvimento espiritual da criança. Com a colaboração da artista Emma Koch, a SEEC, inicia a criação de Escolinhas de Arte, em grupos escolares o que amplia a divulgação das ideias de arte como livre-expressão, tendo em vista esse panorama a SEEC procura especializar o professor normalista para as disciplinas de desenho e trabalhos manuais através de cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Instituto de Educação do Paraná, que nesse contexto se caracterizava como o principal polo formador de professores no Estado.

Nesse sentido a formação do professor de artes se dá como uma especialização do professor normalista, ainda nessa direção em 1952 o artista plástico e professor Guido Viaro conjuntamente com Eny Calderia, Emma Koch, Lenir Mehl e Odette de Mello Cid, criaram, o Curso de Aperfeiçoamento em Desenho, realizado sob a coordenação do Centro Juvenil de Artes Plásticas, com o auspício do Instituto de Educação. De acordo com a autora o curso procurava:

[...] contemplar uma formação básica artística e sintonizar os participantes com as últimas teorias a respeito do desenho infantil e da expressividade da criança, esse curso misturava conteúdos típicos das escolas de Belas Artes com outros, mais familiares do campo da pedagogia. Uma parte significativa das alunas provinha de cidades do interior do Estado, vindo a Curitiba, onde muitas vezes residiam especialmente durante aquele ano, para frequentar suas aulas (Osinski, 2006, p. 282).

Na linha dessa ação, em 1964, se dá a criação do Curso de Artes Plásticas na Educação, mantido pela SEC e ligado a Escola de Artes da Casa³ de Alfredo Andersen. O curso se destinava ao “[...] ensino e aperfeiçoamento artístico-pedagógico dos professores normalistas no ramo das Artes Visuais” (Moreira, 1965, p. 1).

Ao investigarmos a atuação do CAPE no campo educacional paranaense evidenciamos que o mesmo foi responsável pela formação de vários professores espe-

cializados no ensino de arte, formados nos pressupostos da *Educação através da arte* e dos princípios da Livre-Expressão. O CAPE assim como CIAE considerava as Escolinhas de Arte espaços privilegiados para o ensino de arte.

Durante seu período de atuação de 1964 a 1975 o CAPE formou 205 professores especializados no ensino de arte. Para ser aceito como aluno os professores deveriam ter a formação no curso normal e preferencialmente atuar no ensino estadual. O Curso tinha duração de um ano, em período integral, totalizando cerca de 1440 horas. Durante a formação os professores estaduais eram dispensados de suas atividades docentes. E depois de formados deveriam retornar preferencialmente as suas escolas de origem para montar uma Escolinha de Arte e atuar como professores especialistas. As disciplinas como no curso de Aperfeiçoamento em Desenho, mantinham conteúdos ligados às áreas de artes plásticas e de educação, que conforme nossa análise o currículo do curso buscava discutir a aplicabilidade destas práticas e teorias no ensino de arte. Conforme Antonio a concepção de não interferência no trabalho da criança, estabelecida pelo CAPE e pela Escolinha de Arte do Brasil, encontrou resistências das próprias normalistas que frequentaram o curso:

[...] uma vez que sua aceitação envolvia uma mudança de conceitos ligados ao ensino tradicional de arte e da ideia do professor como detentor de um saber a ser ensinado. O currículo do CAPE oferecia tanto as práticas artísticas tradicionais quanto fundamentos da história da arte e conteúdos associados aos novos conceitos acerca da arte infantil. Portanto, o conhecimento erudito de arte não era excluído da formação do especialista, muito embora os procedimentos tradicionais da prática artística fossem excluídos da prática das escolinhas de arte. A contradição aqui presente revela um currículo híbrido, formado tanto por procedimentos tradicionais da formação de professores, como por processos alternativos que, até aquele momento, eram estranhos às práticas artísticas adotadas pela escola primária (Antonio, 2008, p. 191).

O que revela que apesar da especialização e da constituição de um corpo teórico, a prática instituídas nas Escolas, configurava-se como um fundamento educacio-

³ A Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen foi fundada conjuntamente com a criação da Casa de Alfredo Andersen, e tinha por objetivo realizar a formação artística em desenho e pintura como realizado por Alfredo Andersen em seu ateliê. Conforme Antonio (2001, 2008) com a criação da EMBAP, a Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen, precisou justificar sua existência, tendo em vista que o Estado já possuía uma instituição de formação artística. Com isso a partir de 1962, houve a aproximação da instituição da arte e da educação, iniciativa que buscava adequar a Escola de Artes da Casa Alfredo Andersen as diretrizes do governo de Ney Braga. Para Antonio (2008, p. 101-102), com a indicação de Ivany Moreira para direção da instituição, artista ligada ao movimento de integralização das artes plásticas panamense ao contexto nacional, não mais cabia as disputas que procuravam firmar a permanência de Andersen na esfera local. E reconhecendo a Casa de Alfredo Andersen como um espaço institucional e não como um campo de batalha entre vertentes tradicionais e modernistas, Moreira, institui a aproximação entre educação e cultura, organizando o Curso de Artes Plásticas na Educação e o Curso livre de desenho e pintura.

nal. Mas apesar desta resistência o CAPE juntamente a Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE), ligada a SEC, promoveu a divulgação do ideal das Escolinhas de Arte no Estado que se tornaram a referência metodológica para o ensino de arte.

A prática pedagógica desenvolvida nas Escolinhas baseava-se principalmente na livre-expressão divulgadas pela Escolinha de Arte do Brasil. Na prática de livre-expressão as crianças eram levadas a experimentar um grande número de técnicas artísticas como modelagem, desenho com cera, com anilina, pintura, colagem entre outras, visando a exploração das qualidades expressivas desses materiais e nessa exploração as crianças deveriam descobrir a sua expressão pessoal livre de qualquer conceito ou comparação. Conforme Read (2001, p. 253) a expressão pessoal⁴ não pode ser ensinada, e o professor de arte tem o papel de ser “um auxiliar, guia, inspirador” as alunas sempre eram orientadas nesse sentido a não interferir diretamente sobre o trabalho das crianças, mas que atuassem como orientadoras que deveriam auxiliar a criança a desenvolver suas capacidades expressivas. Sobre a proposta metodológica do CAPE, Rodrigues comenta:

A teoria da arte-educação, ela sempre seguiu uma linha expontaneísta, uma linha de criatividade a partir do objeto da percepção. Então a teoria é: percepção através dos cinco sentidos: percepção visual, percepção tátil, percepção auditiva. Percepção do objeto, depois introjeção do objeto e interpretação do objeto e reflexão e depois a expressão como um resultante, uma catarse do processo interno ele nem sempre vinculado à interpretação da obra de arte (Rodrigues, 2002, p. 4).

O comentário de Rodrigues demonstra como era a estratégia de ensino do CAPE, no qual eram trabalhada a percepção da criança, a reflexão e a posterior expressão, onde o aluno deveria buscar a sua própria expressão e é por este motivo que essa prática não fazia uso da obra de arte, o aluno deveria ter contato apenas com a sua produção e de seus colegas. Essa metodologia baseada na percepção e nos sentidos entre em consonância com a proposta de Lowenfeld que afirma:

Todas as experiências artísticas são percebidas em primeiro lugar, por intermédio dos nossos sentidos. Por isso é da maior importância a sensibilidade que ajudamos a desenvolver em nossos filhos desde a primeira infância, para as coisas que vêem, tocam, ouvem ou sente seu próprio corpo (Lowenfeld, 1977, p. 40).

Como demonstramos anteriormente, Pilotto se aproxima das concepções de Read e Lowenfeld no sentido de sua concepção para o ensino de arte valorizar a expressão infantil e a observação, embora sua proposição como a de Dewey preveja que juntamente a auto-expressão esteja vinculada a apreciação artística. Questão que pode ter afastado Pilotto do campo do ensino de arte após a década de 1950, quando as propostas de autores como Read e Lowenfeld tornaram-se o discurso hegemônico no campo.

Outro ponto é a própria especialização do campo que a partir da criação dos cursos de aperfeiçoamento para professores de arte, na década de 1970, com a implantação das primeiras Licenciaturas em Educação Artística, em 1973⁵. Tem-se afirmado cada vez mais a figura do professor especializado em arte, especialmente que com a implantação das licenciaturas em Educação Artística o curso normal deixa de ser um pré-requisito para a função de professor de arte.

A formação desse novo profissional de professor especializado em arte, formado para atender uma demanda legal da disciplina escolar de Educação Artística, altera os elementos da cultura escolar propondo novos conteúdos e novas formas de organização do espaço. Como Bittencourt (2003, p. 10) acredita-se que as disciplinas escolares são frutos dos diversos movimentos sociais, pois as normas e práticas escolares não podem ser analisadas sem que se considere o corpo profissional encarregado de aplicá-las no contexto escolar. Dessa forma, a “cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, em cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (Julia in Bittencourt, 2003, p. 10).

⁴ Herbert Read, que defendia a expressão infantil e a centralidade da arte no processo educativo. Para o autor o ensino da arte era composto pela articulação de três atividades distintas: a autoexpressão, a observação e a apreciação. Cada uma delas, apesar de incluídas na categoria pedagógica de ensino da arte, deveria manter métodos e abordagens diferenciadas, sendo definidas da seguinte forma: “(a) atividade da auto-expressão – o inato no indivíduo precisa comunicar seus pensamentos, sentimentos e emoções a outras pessoas. (b) atividade da observação – o desejo do indivíduo de registrar suas impressões sensoriais, de esclarecer seu conhecimento conceitual, de construir sua memória, de construir coisas que auxiliem suas atividades práticas. (c) atividade da apreciação – a resposta do indivíduo aos modos de expressão que outras pessoas dirigem ou dirigiam a ele, e, geralmente, a resposta do indivíduo aos valores do mundo dos fatos – a reação aos resultados quantitativos das atividades A e B” (Read, 2001, p. 230-231).

⁵ No Paraná em 1975 a UFPR inicia a Licenciatura Curta em Educação Artística, e em 1976 a Faculdade de Educação Musical do Paraná – FEMP (atual Faculdades de Artes do Paraná – FAP), inicia a Licenciatura em Educação Artística com a habilitação plena em Música e Artes Plásticas, esta resultado da parceria com o CAPE.

É o corpo profissional que atua diretamente na interface entre sistema de ensino e a escola, frente aos alunos, incumbido de transmitir os saberes determinados pela e para a escola. Nesse sentido, Chervel (1990, p. 192) aponta que na relação entre professor e as metas educacionais duas tensões estão em jogo: os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional e o papel do docente, que “é forçado a lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhes são aconselhadas”. Sendo assim, os cursos de formação de professores teriam essa função de “aconselhar” os docentes, ao mesmo tempo em que se assinala que eles também são responsáveis pela construção de um novo saber.

Neste sentido, a mudança do CAPE para um curso de licenciatura em nível superior procurava afirmar a ação de especialistas em “arte-educação” ou de professores especializados em arte, numa fase em que novas concepções artísticas eram articuladas por outras instâncias de consagração além da escola.

Na relação entre ensino e mercado, os dois pólos devem ser considerados, em função das leis que regem cada campo. De um lado, o campo de produção econômica: os professores que irão atuar no ensino de 1º e 2º graus, os que irão atuar no ensino superior e por últimos os que irão atuar como artistas produzindo diferentes linguagens; e de outro, o campo de produção dos produtores: a escola e a família.

Segundo Bourdieu, a mobilidade individual é fruto do sistema de ensino que é o responsável em formar os agentes para o mercado de trabalho. Para o autor “é o jogo entre as mudanças do aparelho de produção e as mudanças do sistema de ensino que está na origem das defasagens entre os *habitus* e as estruturas” (Bourdieu, 1998, p. 130). Essas defasagens devem ser compreendidas considerando a relação entre o sistema de ensino e o sistema de produção. Assim a posição social é relativamente independente da capacidade propriamente técnica, pois “o sistema de ensino depende menos diretamente das exigências do sistema de produção do que das exigências da reprodução do grupo familiar”.

O sistema de ensino, mesmo que não acompanhe o mercado profissional ou forme profissionais em defasagem às necessidades reais, é um aparelho jurídico formador de produtores competentes, essa competência

simboliza a massa de agentes que irão atuar no mercado, ou seja, “o valor no mercado de trabalho depende da garantia escolar”, sendo assim, “tende a constituir-se uma força social cada vez mais importante” (Bourdieu, 1998, p. 131). Garantia escolar, possibilidades de melhores cargos, que a área de artes plásticas em Curitiba começava a oferecer aos seus ocupantes.

Independente das diferentes trajetórias que cada agente percorre no campo da arte, entre os profissionais que optam pela produção artística ou pela carreira de professor. Os cursos de licenciatura, a priori, têm a função de atender a demanda do ensino básico. Isso acontece mesmo com a consciência e em concordância com Bourdieu (1998, p. 132), que menciona que “o tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado-negado pela intemporalidade do diploma”.

O sistema de ensino desempenha um papel importante na luta entre diplomas e cargos, e “é em grande parte, por desempenhar um papel determinante nessa luta, que o sistema de ensino constitui um objeto de luta política: luta que pode tomar a forma, aqui também, de estratégia individual” (Bourdieu, 1998, p. 136). A problemática do sistema de ensino superior, no contexto curitibano, sempre teve como referência a EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná), desde sua criação em 1948 até a década de 1970, pois a instituição manteve até esse período, o monopólio do ensino superior em artes. A partir da metade da década de 1970 paralelo à formação de bacharéis pela EMBAP, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP)⁶ passam a compor o sistema de ensino superior.

Em sua origem, o curso de Educação Artística da UFPR tinha como objetivo formar professores de Educação Artística, inicialmente com licenciatura curta e posteriormente com licenciatura plena – que coincide com o período de abertura do primeiro vestibular da FEMP. Antes da criação da disciplina obrigatória de Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus e, portanto, dos cursos superiores de Licenciatura em Educação Artística, as aulas de arte eram divididas em trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico, as quais eram ministradas por bacharéis formados nas Academias de Belas Artes e Conservatórios de Música. Logo, ao modificar a estrutura

⁶ A FEMP inicia suas atividades em 1956 sob o nome de Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, e em 1967 passa a se designar de Faculdade de Educação Musical do Paraná, sendo dirigida pela professora Clotilde Espínola Leining, em 1971 além do curso de Licenciatura em Música era oferecido à especialização em musicoterapia. Em 1989, tornou-se Fundação, recebendo, por meio da Portaria Ministerial 1062, de 11/90, a denominação de Fundação Faculdade de Artes do Paraná. Em 16/07/1991 com o retorno à situação jurídica de Autarquia, passou a ser denominada Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Em 1997, após funcionar em várias sedes provisórias como as da 13 de Maio; Paula Gomes e Pastor Manoel Virgílio de Souza (ULT), a FAP enfim conquistou sua sede própria, na rua dos Funcionários, 1357 no bairro Cabral, onde mantém vários cursos de graduação nas áreas de dança, música, artes visuais, artes cênicas e de pós-graduação (especialização).

educacional alteram-se também as práticas no campo, essa nova conformação educacional em nível superior contribui para que as artes plásticas concretizem, em partes, sua “autonomia” – entre as trajetórias possíveis, a formação do professor em artes é uma delas, perfil que condiz com a criação da FEMP.

Lei 5692/71 e as mudanças do CAPE

Em 1971 é aprovada a reforma educacional que estabelece as novas diretrizes educacionais através da aprovação Lei 5692/71, que em seu artigo 7º torna obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º. Com essa nova lei o ensino de arte torna-se obrigatória nas escolas brasileiras através de uma nova disciplina a *Educação Artística*.

Essa nova disciplina foi amplamente discutida e criticada por diversos arte-educadores e ensaístas de educação⁷ principalmente no que diz respeito à prática polivalente das linguagens artísticas, na qual um mesmo professor trabalharia com seus alunos, música, artes plásticas, artes cênicas e desenho geométrico. Não é objetivo dessa pesquisa efetuar uma crítica sobre a LDB 5692/71 e a metodologia empregada na disciplina de Educação Artística, nos interessa a referida lei pela mudança provocada na questão da profissionalização do professor de arte, que agora deveria ser habilitado em um curso de nível superior, e como as mudanças exigidas para a formação desse novo professor afetam o CAPE.

Com o Parecer Nacional nº 1284 aprovado em 9 agosto de 1973 foi aprovado o currículo mínimo do curso de Licenciatura em Educação Artística, que teve como autor o conselheiro do Ministério da Educação Valnir Chagas (Brasil, 1973). A Licenciatura em Educação Artística se separava em duas habilitações a de curta duração com 1500 horas/aula e a de longa duração ou plena com 2500 horas/aula, onde para o ensino de 1º grau os professores deveriam possuir habilitação de licenciatura de curta que tinha em média 2 anos, onde o aluno tomaria contato com várias linguagens artísticas como a artes plásticas, música, e artes cênicas (a prática polivalente), já para o ensino de 2º grau os professores deveriam ter licenciatura plena e específica ou seja após os dois primeiros anos de licenciatura curta os professores que desejassem continuar seus estudos deveriam

o fazer, por mais dois anos, uma linguagem específica como: artes plásticas, música, desenho e artes cênicas.

O Currículo Mínimo determinado para o Curso de Licenciatura em Educação Artística na Parte Comum equivalente a licenciatura de curta duração está descrita no Quadro 1. Por sua vez, a parte Parte Diversificada (licenciatura plena) dividi-se em quatro habilitações: Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas e Música descritas no Quadro 2.

De acordo com projeto de resolução a matéria *Formas de Expressão e Comunicação*, da parte comum do curso “compreenderá pelo menos os setores relativos às habilitações específicas já previstas e, desdobrada ou não, será ministrada com uma visão integrada do fenômeno artístico” (Brasil, 1973, p. 12).

Além das disciplinas específicas para a parte comum e diversificada são obrigatórias às disciplinas de formação pedagógica como: didática geral e específica, prática de ensino, psicologia da educação, e estrutura e funcionamento de ensino de 1º e 2º graus.

Mesmo com a criação da licenciatura em Educação Artística as professoras formadas pelo CAPE continuavam com direito a lecionar no ensino de primeiro grau, mas com as mudanças ocorridas o CAPE não poderia se manter alheio às novas necessidades impostas pela nova LDB, buscando então a criação de um curso de nível superior em arte-educação.

Reestruturação do CAPE em curso superior

Após a saída de Ivany Moreira da direção da CAA e a aprovação da LDB 5692/71 inicia-se no CAPE as discussões sobre a reestruturação do curso para um curso de nível superior. As primeiras adaptações do CAPE acontecem em 1973 quando o curso altera a denominação

Quadro 1. Licenciatura em Educação Artística - Parte Comum (licenciatura curta).

Chart 1. Art Education Degree - Common Part (short degree).

Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas
Estética e História da Arte
Folclore Brasileiro
Formas de Expressão e Comunicação Artísticas

Fonte: Brasil (1973).

⁷ Barbosa (1988, p. 19-20) comenta que no I Congresso Nacional de Arte-educação em Salvador houve uma divisão entre os remanescentes das Escolas e os professores universitários que cobravam “mais seriedade no ensino da arte, embasamento teórico, pesquisa e uma preparação de professores interdisciplinar mas não polivalente”. Já os remanescentes das Escolas eram a favor da polivalência “dizendo que o que interessa é a expressividade, mantendo-se atados à corrente espontaneísta da arte-educação”.

Quadro 2. Licenciatura em Educação Artística - Parte Diversificada (licenciatura plena).
Chart 2. Art Education Degree - Diversified Part (full degree).

Habilitação em Artes Plásticas
Evolução das Artes Visuais
Fundamentos da Linguagem Visual
Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos
Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais
Habilitação em Desenho
Evolução das Técnicas de Representação Gráfica
Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (desenho geométrico, geometria descritiva, perspectivas)
Técnicas Industriais
Introdução ao Desenho Industrial
Habilitação em Artes Cênicas
Evolução do Teatro e da Dança
Expressão Corporal e Vocal
Encenação
Coreografia
Técnicas de Teatro e Dança
Habilitação em Música
Evolução da Música
Linguagem e Estruturação Musicais
Técnicas de Expressão Vocal
Práticas Instrumentais
Regência

Fonte: Brasil (1973).

de suas disciplinas para se aproximar de uma licenciatura em desenho e plástica.

Já as discussões para reestruturação do CAPE em um curso de nível superior acontecem a partir de 1972. A primeira iniciativa a ser discutida foi a associação do CAPE com uma universidade federal, provavelmente a UFPR, mas de acordo com um relatório essa proposta foi abandonada pela complexidade em passar uma estrutura estadual para outra federal, como é comentado:

[...] que, em contato com o Conselho Estadual de Educação, recebeu a sugestão de colocar o Curso em um sistema já organizado – seria então na Faculdade Estadual que tem interesse num curso de licenciatura de 1º grau. Já em Faculdade Federal seria mais complicado, tendo que se ajustar a uma série de quesitos (CAPE, 1972b, p. 3).

Outra tentativa foi a criação do curso de Licenciatura Plena na própria estrutura do CAA, onde de acordo com relatório seria um curso de dois anos também em sistema integral, voltado para professoras normalistas conforme cita o trecho do referido relatório:

[...] Foi dito aos professores pela Presidente da reunião que a carga horária atual é de 1440 horas-aula e que a exigida para licenciatura plena é de 2700 horas-aula, portanto, faltam apenas 1260 horas aula que o total será dividido sendo cada metade para um ano [...] Para as alunas-professoras que virão do interior do estado para fazer o curso, o professor Mário dará aulas de desenho geométrico no período da manhã a noite [...] ano integral (CAPE, 1972a, p. 3).

Essa proposta de curso foi estudada antes da oficialização do currículo mínimo do curso de licenciatura em Educação Artística, baseando assim no currículo mínimo do curso de licenciatura em desenho e plástica, o que explicaria a nota mencionando a disciplina de desenho geométrico que não faz parte da habilitação em Educação Artística – Artes Plásticas. Outro ponto que impossibilitaria a execução do projeto seria a distribuição da carga horária que de acordo com o currículo mínimo do curso de Educação Artística estabelecido pelo parecer nacional número 1.284/73 a licenciatura curta deveria ser ministrada em no mínimo um ano e meio e no máxi-

mo em quatro anos com tempo médio de dois anos, e a licenciatura plena deveria ser ministrada em no mínimo três anos e no máximo em sete anos com tempo médio de quatro anos letivos, o que foge a proposta do CAPE que pretendia desenvolver a licenciatura plena em dois anos.

Posteriormente à aprovação do currículo mínimo do curso de Educação Artística, o CAPE procurou estabelecer uma parceria com uma faculdade estadual, sendo escolhida a Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP), para receber o curso de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em artes plásticas. Em outubro de 1974 é assinado pela diretora da FEMP, Clotilde Espínola Leining, pelo diretor da CAA, João Osório Brzezinski, e pela diretora da Escola de Artes da CAA, Icléa Guimarães Rodrigues, o convênio entre as duas instituições, que transfere para a FEMP a estrutura do CAPE bem como o seu corpo docente

A escolha da FEMP para a transferência do CAPE acontece principalmente por esta ser instituição estadual de ensino superior e que desde 1971 já oferecia um curso de licenciatura em música. Com a aprovação da nova Lei a instituição passaria a oferecer a Licenciatura curta em Educação Artística e a habilitação plena em Música. De acordo Icléa Guimarães Rodrigues houve um grande interesse de Clotilde Espínola Leining, para a criação da habilitação em artes plásticas, motivada provavelmente pelo fato de que os cursos de licenciatura curta deveriam fornecer ao aluno experiência em mais de uma linguagem artística.

O convênio assinado em 1974 entre a as duas instituições estabelece os seguintes termos:

Utilização, a partir desta data, por parte da Faculdade de Educação Musical do Paraná, do espaço físico da Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen, que funciona junto à Diretoria de Assuntos Culturais [...] à rua Ébano Pereira – 240, bem como da estrutura pedagógica em aplicação no Curso de Artes Plásticas na Educação [...] O presente convênio tem por finalidade dar condições de pleno funcionamento ao Curso de Licenciatura em Educação Artística (Plena) com habilitação em Artes Plásticas, a ser implantado pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (Brzezinski *et al.*, 1974, p. 1).

Não há informações precisas informando quanto tempo a FEMP continuou usando a estrutura da CAA, documentos do Museu Alfredo Andersen indicam que em 1978 havia o atendimento ao quinto período do curso de Educação Artística - artes plásticas. É provável que a utilização do espaço da Escola de Artes da CAA tenha sido utilizado até a aprovação do curso em 1980 pois “após a aprovação definitiva do curso, a Faculdade necessitou implementar mais uma vez, as oficinas de

cerâmica, fotografia e gravura. Um forno de cerâmica foi instalado em dependência exclusiva” (Bandeira, 2001, p. 48-49).

Em 1976, acontece o primeiro vestibular para os cursos de Educação Artística com habilitação em música e artes plásticas, com 60 vagas ofertadas divididas entre as duas habilitações, o acesso para as duas habilitações era livre aos candidatos portadores do curso de 2º grau. Com isso a formação do professor de arte em Curitiba deixa de ser um aperfeiçoamento do curso normal passando a uma profissão independente.

A habilitação licenciatura de curta em Educação Artística tinha uma duração de dois anos divididos em quatro semestres e para conseguir a licenciatura plena em música ou artes plásticas o aluno deveria cursar mais quatro semestres totalizando assim o curso quatro anos de curso. O currículo para habilitação plena em Artes Plásticas é apresentado no Quadro 3.

O corpo docente dos cursos era formado pelos professores do quadro da FEMP e pelos professores do CAPE transferidos para a FEMP, após o início das atividades do curso em 1976. O corpo discente da primeira turma do curso de Educação Artística – artes plásticas foi formado por muitas ex-alunas do CAPE, que procuravam aprimorar sua formação, embora seja ponto comum nos dois depoimentos que as ex-alunas do CAPE, tinham um ótimo aproveitamento das disciplinas, pois o curso estruturado pelo corpo docente da FEMP e do CAPE se

Quadro 3. Licenciatura em Educação Artística - Parte Diversificada (licenciatura plena).

Chart 3. Art Education Degree - Diversified Part (full degree).

Estética e História da Arte
Folclore Brasileiro
Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas
Formas de Expressão e Comunicação Artísticas
Análise e Exercício de Materiais Expressivos
Evolução das Artes Visuais
Fundamentos da Linguagem Visual
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual
Antropologia Cultural
Biologia
Estudos dos Problemas Brasileiros
Psicologia da Educação
Didática e Prática de Ensino
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus
Educação Física

Fonte: Bandeira (2001, p. 242-244).

manteve fiel a proposta baseada nos princípios do ensino da arte como livre-expressão.

Considerações finais

As adaptações ocorridas no CAPE em decorrência a lei 5692/71, promovem duas mudanças principais na formação de professores e no campo artístico no contexto paranaense da década de 1970. A primeira mudança foi a modificação dos elementos da cultura escolar do CAPE, que abandona seu perfil de especialização para professores e adota um perfil de curso superior, já que com a criação da Licenciatura em Educação Artística, não há mais a necessidade de que o aluno seja formado no curso normal, essa característica leva a criação de um professor que é formado especificamente para a trabalhar com a área de artes no currículo escolar, analisar essa mudança na cultura escolar seria uma possibilidade de continuidade desta pesquisa, buscando observar como esse novo professor de arte entra na cultura escolar.

Outra mudança foi promovida no âmbito das disciplinas acadêmicas, pois com a criação da Licenciatura em Educação Artística, temos um novo campo acadêmico em formação que atua nos limites das disciplinas de arte e educação. Tal separação ocorre em nível institucional, caracterizando as duas faculdades estaduais destinadas ao ensino de arte a EMBAP e a FEMP, a perfis específicos, no qual a EMBAP, passa a ocupar no campo artístico o papel de formadora de artistas plásticos e musicistas ao passo que a FEMP, que a partir de 1980 passa a se chamar Faculdade de Artes do Paraná (FAP), destina-se a formar os profissionais que atuaram como professores da disciplina de educação artística, realizando a interface entre o campo artístico e educacional.

Referências

- ANTONIO, R.C. 2001. *A Escola de Arte de Alfredo Andersen – 1902-1962*. Curitiba, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 134 p.
- ANTONIO, R.C. 2008. *Arte na educação: o projeto de implantação de Escolinhas de Arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960-1970)*. Curitiba, PR. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 206 p.
- BANDEIRA, D.A. 2001. *Mudanças do saber em arte descobrindo compatibilidades do saber ensinado na disciplina de desenho artístico do curso de Educação Artística da Faculdade de Artes do Paraná*. Curitiba, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 264 p.
- BARBOSA, A.M. 1988. *Recorte e Colagem: A influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 136 p.
- BITTENCOURT, C.M.F. 2003. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In.: M.A.T. de OLIVEIRA; S.M.F. RANZI (orgs.), *História das disciplinas escolares no Brasil: Contribuições para o debate*. Bragança Paulista, EDUSF, p. 9-38.
- BONNEWITZ, P. 2005. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis, Vozes, 149 p.
- BRASIL. 1973. *Parecer nº 1.284/73. Mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Educação Artística*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura – Conselho Federal de Educação, 7 p.
- BRZEZINSKI, J.O.; LEINING, C.E.; RODRIGUES G.I. 1974. *Convênio entre a Faculdade de Educação Musical do Paraná e a Casa de Alfredo Andersen*. 31 out. Curitiba. Impresso. Acervo Museu Alfredo Andersen.
- BOURDIEU, P. 1998. *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 251 p.
- BOURDIEU, P. 1996. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo, Companhia das Letras, 432 p.
- BOURDIEU, P. 2006. *Questões de Sociologia*. Lisboa, Ed. Fim de Século, 290 p.
- CAPE. 1972a. *Ata de reunião do dia 30 jan. 1972*. Curitiba, Arquivo do Museu Alfredo Andersen, caixa: CAPE 1972.
- CAPE. 1972b. *Ata de reunião do dia 17 fev. 1972*. Curitiba, Arquivo do Museu Alfredo Andersen, caixa: CAPE 1972.
- CHERVEL, A. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2:177-299.
- FERNANDES, A.T. 2006. Campo Político. *Revista de Sociologia*, XVI:41-85.
- FERRAZ, M.H.C. de T.; FUSARI, M.F. de R. 1993. *Arte na educação escolar*. São Paulo, Ed. Cortez. 151 p.
- LOWENFELD, V. 1977. *A criança e sua arte: Um guia para os pais*. São Paulo, Ed. Mestre Jou, 224 p.
- MOREIRA, I. 1965. *Circular nº 1165*. Curitiba, Arquivo do Museu Alfredo Andersen, caixa: CAPE 1965.
- OSINSKI, D.R.B. 2006. *Guido Viaro: Modernidade na arte e na educação*. Curitiba, PR. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 391 p.
- READ, H. 2001. *A educação pela arte*. São Paulo, Martins Fontes, 366 p.
- RODRIGUES, I.G. 2002. *Entrevista*. Curitiba, Arquivo do Museu Alfredo Andersen.
- VARELA, N. de A. 1986. A formação do Arte-Educador no Brasil. In.: A.M. BARBOSA (org.), *História da arte-educação*. Curitiba, Ed. Max Limonad, p. 12-22.

Submetido: 15/10/2015

Aceito: 02/05/2017