

ASPECTOS HISTÓRICOS E SINGULARES DO ENSINO DE ARTE

Eliana Gonçalves¹
Comunicação oral – GT Artes e Música

Resumo

O texto apresenta um estudo bibliográfico com o objetivo de contribuir para as discussões acerca do ensino de arte na escola brasileira, ressaltando a herança cultural da colonização que ocorreu no país, e que influenciou as características dos modelos pedagógicos adotados. A finalidade é compreender criticamente as concepções deste ensino, necessariamente relacionadas às diferentes tendências e práticas pedagógicas, que se deram ao longo da história da educação e apreender a forma como ocorreu a assimilação de valores europeus e também a possível inserção dessa cultura no saber artístico paranaense, principalmente quando inicia o processo de formalização do ensino de arte no estado. A metodologia utilizada está baseada na análise da literatura publicada a respeito do tema, tendo como aporte teórico, o autor Le Goff, o qual ensina a relevância de se compreender cada época histórica com suas características próprias. Outros autores foram estudados para clarear estas questões, como Chauí, Eagleton e Fernando de Azevedo (1958). Foram feitas relações com a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, fundada por Debret, que foi professor dessa academia, trazida para o Brasil por D. João VI, no sentido de investigar a complexidade da influência europeia para o ensino da arte. Tendo em vista o que foi estudado, é possível afirmar a acuidade da análise crítica quanto à intervenção modeladora a que todo ser humano está exposto na socialização, no que diz respeito à forma como é assimilada e compreendida a cultura. Um estudo nessa direção pode ajudar no alerta às decorrências da sociedade capitalista com características excludentes e auxiliar no entendimento da história como capaz de interferir numa educação pela autonomia dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de Artes; História da educação brasileira; Herança cultural.

Origem do ensino de arte no Brasil

Ao analisar o papel da arte no ensino brasileiro, faz-se necessário considerar o sistema educacional a partir da missão dos jesuítas que aqui chegaram.

Esse sistema teve como principal objetivo, a cristianização dos povos nativos, alcançando de forma eficaz uma influência sobre os indígenas, devido ao poder de convencimento utilizado: assimilação e utilização da cultura religiosa dos índios, pelos jesuítas.

¹ Estudante de Pós-Graduação da PUCPR – Doutorado
Linha de Pesquisa: História e Políticas de Educação

O primeiro século de colonização foi uma preparação para o que viria a compor a educação durante todo o período colonial. A missão evangelizadora jesuítica na colônia foi fundamental na formação da sociedade colonial brasileira.

Com essa forma de agir foi constituído um sistema de educação que se expandiu pelas distantes regiões da colônia através do uso do teatro, da música e das danças, “multiplicando seus recursos para atingir a inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração”. (AZEVEDO, 1958, p. 290)

Com os portugueses chegam também influências artísticas renascentistas e do começo da fase barroca. Neste estilo, o artista que mais se destacou no Brasil foi Aleijadinho. Mas o modo artístico barroco brasileiro e popular foi substituído pelo formalismo neoclássico.

O barroco ensinado nas oficinas, que já era uma arte brasileira e popular, foi perdendo espaço para o ensino oferecido pela Academia que priorizava e impunha o estilo neoclássico que, até então, era direcionado a um público bastante restrito e aristocrático. (PADILHA, 2007, p. 38)

Conforme Theodoro (1992), o estilo barroco surgiu na Europa, no início do século XVIII, como um movimento de artistas de origem popular que eram vistos pela classe dominante, como artesãos. Este movimento foi uma reação contra o classicismo do renascimento, o qual era fundamentado na simetria, na proporcionalidade, na racionalidade e no equilíbrio formal. A estética do barroco era baseada na assimetria, na irregularidade, como o próprio nome designa: pérola de formato bizarro e irregular.

Na América, a estetização das formas muitas vezes deixou de lado toda a reflexividade produzida pela sociedade européia nos séculos XVIII, XIX e XX. O barroco sobrevive, renasce, dissimula como se quisesse salvar, bloqueando o ingresso da América Latina na modernidade. (THEODORO, 1992, p.174)

Em 1816, o ideal iluminista presente na “Missão Francesa”, foi trazido para o Brasil por D. João VI. Esse ideal apresentava a finalidade de formar uma Escola de Artes e foi consolidado quando esta teve os seus trabalhos iniciados com a chamada “Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios”, fundada por Debret, que nasceu em Paris e veio para o Brasil com aproximadamente 50 anos. A partir de 1822, ela passou a ser chamada “Academia Imperial de Belas Artes” e finalmente após 1889, “Escola de Belas Artes”. (LIMA, 2007)

Debret ilustrou muitas cenas do cotidiano e os costumes da época da colonização do Brasil.

A arte exercida na Academia era diferente e contrastava com as características do barroco brasileiro, realizado por artistas de origem popular, na maioria mestiços, que eram classificados como artesãos pela classe dominante.

O preconceito constituído a respeito do ensino da arte pode estar diretamente relacionado às circunstâncias que levaram à criação da referida Escola Real, pois os artistas recém-chegados no Brasil estavam unidos a Napoleão Bonaparte, que na ocasião recebia muitas críticas. “Portanto, a oposição política foi uma das influências na configuração do preconceito contra o ensino de arte no Brasil” (BARBOSA, 1975, p. 18).

As manifestações artísticas centradas na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, influenciadas pelo neoclassismo, pelo romantismo e pelo impressionismo predominaram até o início do século XIX.

Desse modo, foi introduzido o ensino do desenho geométrico e a reprodução de obras de arte. Em 1800, conforme Azevedo (1958) ocorre a abertura de aulas régias de desenho e de figura, nas principais cidades da orla marítima e em algumas do planalto e do sertão.

O período do Império e início da República foi assinalado por Exposições Internacionais, onde diversos países apresentavam todos os seus produtos de indústria, comércio, arte e cultura, com suas ideias, conhecimentos e conceitos, se estabelecendo também uma troca de informações do que estava ocorrendo no mundo.

Afastando-se do contato popular, a arte era reservada para as pessoas consideradas talentosas. Concorria-se assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje, acentuando em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, acessório da cultura. (BARBOSA, 2002)

Desse modo, as ideias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, também influenciaram o ensino da arte, iniciando o objetivo do governo republicano, de adaptar o Brasil à nova era.

A hegemonia do grupo dominante ligado às forças conservadoras do império começou a ser questionada por partidários da República que, apesar da maneira exclusivista de ver e produzir a educação utilizaram-se de algumas brechas no sistema para a formação e superação do modelo monárquico. (VIEIRA, MESQUIDA, 2006, p.5)

Nesse período, na França, ocorreram mostras artísticas internacionais, que influenciaram inovações estéticas em artistas do mundo todo.

No Rio de Janeiro, as escolas valorizavam a expressão artística, a arte pela arte, o desejo e a idealização de uma sociedade burguesa. Assim, ocorreram grandes transformações nessa cidade:

A proposta de modernização e reurbanização tinham o seguinte *slogan*: “O Rio civiliza-se”, isto é, tentava igualar-se a Paris. Todavia, essas obras acarretaram uma série de problemas sociais e revoltas, como a Revolta da Vacina em 1904 e a população carente foi expulsa dos cortiços e obrigada a morar nos morros, fora do entorno da cidade. (ANDRADE FILHO e STORI, 2011, p.07)

Modificação da sociedade brasileira: de artesanal para urbano-industrial

Com a passagem progressiva de uma sociedade artesanal, pré-capitalista e agrário-comercial para urbano-industrial, ocorrem profundas transformações sociais, aumentando e diversificando a classe média, formada prioritariamente por pessoas ligadas ao processo produtivo.

Nessa época, os Liceus de Artes e Ofícios tiveram papel significativo na formação de mão de obra, com o propósito de dar conta dos ideais de progresso e civilização no início do século XX no Brasil, advindo desse modo, a ideologia do “industrialismo”, que:

Consistia na atribuição à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos atribuíam à indústria a função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela permitiria ao país possuir os atributos próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos. (CUNHA, p.06, 2000)

O período industrial pós 1930 também foi caracterizado pelo deslocamento de pessoas do meio rural para o meio urbano. Este processo era estimulado e a cidade se tornava bastante encantadora para esta população, já que parecia oferecer oportunidade de desenvolvimento e uma vida melhor. Mas ocorria um desequilíbrio na estrutura econômico-social brasileira, criado pelo desenvolvimento da indústria. Desse modo, foram instituídas políticas que pretendiam proporcionar ao homem do campo, uma estrutura já existente nas zonas urbanas.

No ano de 1937, a Constituição continha um artigo que definia o papel do Estado, das empresas e dos sindicatos na formação profissional das “classes menos favorecidas”:

O Ministério da Educação, através da Divisão de Ensino Industrial, elaborou, em 1938, um projeto de regulamentação desse dispositivo constitucional. Estipulava-se a criação de escolas de aprendizes industriais mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregadores e pelos estabelecimentos industriais. As escolas teriam oficinas próprias destinadas à prática dos aprendizes, isto é, dos trabalhadores maiores de 14 e menores de 18 anos. (CUNHA, 2000, p.11)

Ideias modernistas na arte brasileira

Novas ideias e conceitos artísticos surgem com a “Semana de Arte Moderna”, em 1922.

Artistas brasileiros romperam com o modelo neoclássico, por meio de manifestos e exposições, e buscaram uma arte nacional. Mário de Andrade, Anita Malfatti, Tarcila do Amaral e Cândido Portinari mudaram os rumos do ensino da arte no Brasil com suas obras, pois acreditavam que a arte deveria mais ser mais expressa do que ensinada.

A partir das ideias modernistas, surge o desenho livre, como atividade inovadora que rompe com os cânones clássicos de beleza. O ensino da arte, a partir dessas ideias, passa a valorizar a expressão do aluno e o artesanato.

Educadores brasileiros propõem a difusão dos ideais da Pedagogia da Escola Nova e proclamam o Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento que resume os ideais desse movimento e que foi publicado e assinado em março de 1932 por 26 intelectuais, liderados por Fernando de Azevedo.

As teorias e práticas dessa pedagogia influenciaram amplamente o campo das artes. Desse modo, tanto a arte quanto a cultura passaram a ser vistas como parte integrante da educação. A estética passa a privilegiar a inspiração e a sensibilidade, aguçando o respeito à individualidade do aluno. A cópia do desenho foi substituída pela expressão livre.

Esses aspectos facilitaram a quebra de padrões estéticos e a metodologia do trabalho tradicional, porém tudo em arte passou a ser permitido em nome de uma expressão livre. É importante salientar que ocorreu uma leitura equivocada da Escola

Nova por educadores que enfatizaram o método ativo, sem levar em consideração a mudança de estrutura do pensamento do estudante, ocasionada pela aprendizagem, conforme nos ensina Piaget (1999).

A partir da década de 1930, ocorreram importantes ações concretizadas como a organização do Sistema Nacional de Educação, a criação do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a instituição dos cursos de licenciatura e o Estatuto das Universidades Brasileiras.

No modelo de implantação das instituições de ensino superior se pode notar que não havia um plano para a educação e as instituições foram criadas para acolher uma elite aristocrática.

As concepções pedagógicas de arte e cultura durante os anos de 1940 a 1960 estavam inter-relacionadas, segundo Prosser (2005, p.32):

Isto se pode perceber, de um lado, no ideário escolanovista, presente no Brasil desde os anos 20 e que entendia a educação como um conjunto de processos de vivência, de experimentação e de criação do conhecimento realizados intra e extramuros escolares. De outro, nas 8posições defendidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), perceptíveis, mais tarde, nas Leis Orgânicas da Educação, decretadas entre os anos de 1942 e 1946.

Nesse período, a educação tem como consequência a preparação do cidadão para esse tipo de sociedade. Tornou-se necessário a escolarização do homem e a escola passou a ter valor para a inserção das novas classes na sociedade no sentido de “moldar a alma nacional” (CARVALHO, 1989)

As escolas, brasileiras, bem como as paranaenses, conviveram com experiências distintas referentes ao ensino da arte, mas nos anos de 1930 e 1940, o domínio se deu ao Canto Orfeônico. O compositor Heitor Villa Lobos ambicionava disseminar a linguagem musical de maneira sistemática, ao lado dos princípios de civismo e coletividade, condizentes com o pensamento político da época. (BRASIL, 1977)

Com relação às influências do modernismo na arte brasileira e paranaense, o professor do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Geraldo Leão Veiga de Camargo, afirma:

O que chamamos de modernismo, no Brasil, foi um amplo movimento intelectual de reconhecimento do hibridismo de sua formação étnica e o início das lutas para aceitar a contribuição dos componentes culturais e raciais que até pouco tempo eram relegados a papéis menores, ou francamente primitivos e inferiores, diante da cultura eurocêntrica vigente (...) soluções

visuais, destinadas ao mesmo tempo a apresentar ares de modernidade e atualização artística e cumprir o papel social que as doutrinas políticas sugeriam, levaram a um conjunto de formulações estéticas, cujas características permaneceram influentes por muito tempo. Tais soluções chegaram mesmo a informar as celeumas que envolveram a construção das obras em homenagem ao Centenário da Emancipação política do Paraná, já em 1953. (CAMARGO, p.68, 2002)

A nova fase da história do ensino no país, com a queda de Getúlio Vargas, quando a arte passa a ser mais bem compreendida na formação do indivíduo, marcou o “ciclo das universidades”². Foi nessa conjuntura que a Universidade do Paraná foi reunificada e reconhecida em 1946. E em 1948 foi criada a Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP. Essa instituição, “apesar de inserida no projeto nacional de organização social do trabalho, estava fortemente vinculada às elites, porque ela surgia atendendo às aspirações, ideais, valores e desejos dessa mesma classe.” (PROSSER, 2001, p. 320)

A respeito dessa questão é possível trazer ao debate o conceito de civilização, para analisar criticamente essa intenção.

Esse conceito é investigado por Hobsbawm, o qual ressalta que as tradições culturais são inventadas por meio de relações entre grupos sociais, que lutam por um consenso hegemônico, enquanto outros grupos sociais resistem criando uma contra-hegemonia a partir de experiências e valores. “Explorar significava não apenas conhecer, mas desenvolver, trazer o desconhecido e, por definição, os bárbaros e atrasados para a luz da civilização e do progresso.” (HOBSBAWM, 1996, p.66)

Fora das universidades um movimento bastante ativo (Movimento Escolinhas de Arte) tentava desenvolver, desde 1948, a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1971 o ‘Movimento Escolinhas de Arte’ estava difundido por todo o país como Escolinhas, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas. (BARBOSA, 1991, p.32)

Esse foi um movimento bastante ativo e tentava desenvolver, desde 1948, a autoexpressão dos estudantes, por meio do ensino das artes.

As Escolinhas de Arte foram disseminadas por todo o país, mantendo-se presentes de maneira bastante significativa no cenário educacional até finais dos anos 60. Em Curitiba, podem ser citadas as Escolinhas de Artes do Colégio

² SIQUEIRA, Márcia Dallaleone (Org.); TRINDADE, Etelvina. Universidade Federal do Paraná. Rumos da Pesquisa: uma história da pesquisa e Pós-graduação na UFPR. Curitiba: UFPR, 1998. p. 44.

Estadual do Paraná, da Biblioteca Pública do Paraná e do Colégio Sion, como exemplos privilegiados de qualidade e alcance pedagógico. (PROSSER, 2005, p.33-34)

No estado do Paraná, em Curitiba foram as ações independentes de algumas pessoas que deram início à arte-educação.

As iniciativas mais significativas relacionadas ao surgimento de um processo organizado de ensino de artes plásticas em Curitiba deram-se no interstício que vai dos últimos vinte anos do século XIX até a metade do século XX e partiram predominantemente de imigrantes, os quais, com a experiência acumulada nos países de origem, trouxeram novas idéias e a certeza da importância do lugar da arte no panorama cultural de um povo. Destacaram-se entre eles, pela relevância de seus empreendimentos, os nomes de Mariano de Lima, português que aqui chegou em 1884; Alfredo Andersen, norueguês radicado em Curitiba em 1902; Guido Viaro, italiano que fixou residência em Curitiba em 1930 e Emma e Ricardo Koch, poloneses aqui chegados no final dos anos 30. (OSINSKI, 2000, p.145)

No ano de 1948, foi inaugurada a primeira instituição de ensino superior de arte do estado, denominada “Escola de Música e Belas Artes do Paraná”. Ao pesquisar a respeito dos antecedentes da docência em artes e do movimento de ampliação desse ensino, observamos que no final do século XIX, conforme a pesquisa de Ruy Wachowicz: “Mariano de Lima propôs ao governo do Estado que se criasse um Conselho Superior de Belas Artes (...) que organizaria uma Academia Superior ‘das sumidades artísticas à maneira das capitais da Europa’” (WACHOWICZ, 2006, p. 38). No entanto, a “Escola de Belas Artes e Indústria do Paraná”, que foi fundada em 1887, era considerada do proletariado, pois ensinava ofícios práticos, com o objetivo de proporcionar aos alunos, a entrada no mercado de trabalho. Dessa forma:

Para atrair a clientela discente das famílias abastadas de Curitiba, subtraindo-as da Escola de Mariano de Lima, Paulo Ildefonso de Assunção organizou em 1894 o Conservatório de Belas Artes, obtendo já no mesmo ano de fundação a matrícula de 91 alunos, quase todos do sexo feminino. (WACHOWICZ, 2006, p. 39)

Assim, a finalidade requerida por Mariano de Lima de organizar uma escola “à maneira das capitais da Europa”, foi concretizada por meio da criação desse conservatório.

No século XX, no final da década de 1940, esse modelo de civilização baseado nos moldes europeus também levou um grupo determinado de pensadores, a designar a arte como um dos elementos adequados para a tarefa de transformar Curitiba semelhante às capitais europeias.

A iniciativa de criar essa instituição de ensino partiu de artistas participantes da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (SCABI), os quais sentiram a necessidade de fundar uma Escola Oficial de Música e Artes Plásticas, depois de três anos de funcionamento dessa sociedade.

A Academia Paranaense de Letras também apoiou essa iniciativa, bem como o Círculo de Estudos Bandeirantes, o Centro de Letras do Paraná, o Centro Feminino de Cultura, a Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen, o Instituto de Educação e o Colégio Estadual do Paraná.

Após diversas reuniões, realizadas no prédio do Instituto de Educação do Paraná, foi elaborado um memorial dirigido ao então Governador do Estado Moysés Lupion, pelos seguintes colaboradores: Oscar Martins Gomes, Raul Rodrigues Gomes, Erasmo Pilotto, Oswaldo Pilotto, Adriano Gustavo, Carlos Robine, Faustino Fávaro, Edgard Chalbaud Sampaio, Mário Braga de Abreu e José Loureiro Fernandes.

Em 5 de janeiro de 1948, o Governador do Estado assinou um Decreto designando o professor Fernando Corrêa de Azevedo para solicitar ao Ministério da Educação e Saúde, a criação de uma escola de música e belas artes em Curitiba. A solicitação foi aceita e nesse ano foi fundada a Escola de Música e Belas Artes do Paraná – Embap. Em 03 de outubro de 1949, por meio da Lei nº 259, a Assembleia Legislativa oficializou a Escola, a qual foi reconhecida em 1954, pelo Conselho Federal de Educação.

Com relação às artes plásticas neste período, o pintor norueguês Alfredo Andersen, que chegou a Curitiba em 1902 era reconhecido como o "pai da pintura paranaense".

A posição proeminente de Alfredo Andersen e de seus alunos, apenas foi questionada com a geração de artistas, poetas e intelectuais agrupados na revista Joaquim, editada a partir de 1946 pelo jovem Dalton Trevisan, que em artigos e editoriais procuram desentronar a figura de Andersen e pretendem, em seu lugar, a produção mais moderna de Poty e Guido Viaro. (CAMARGO, p.49, 2002)

O tema da modernidade da história da arte no Paraná foi pesquisado por Artur Freitas, que afirma a respeito do Salão Paranaense de Belas Artes, criado em 1944 e da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, fundada em 1948, órgãos ligados à Secretaria de Educação do Governo do Estado, que:

Os espaços oficiais dedicados às artes plásticas são controlados por nomes geralmente pouco favoráveis às formas modernas de arte. (...) A própria Escola de Música e Belas Artes, a única no estado com ensino formal na área de artes plásticas, reproduzia, nos idos dos anos

cinquenta, certos métodos didáticos calcados em modelos conservadores que pouco estimulavam a reflexão sobre os problemas culturais da modernidade. (FREITAS, 2007, p.154)

Desse modo, é possível afirmar que a criação da EMBAP está relacionada fundamentalmente ao panorama cultural e político da época.

Para melhor compreender a atuação do grupo de artistas e intelectuais que auxiliaram na fundação dessa instituição de ensino superior, foram pesquisados, sem desviar excessivamente do tema, os conceitos de civilização e de cultura.

Nesse sentido, é indispensável expor o modo como está sendo focalizado o conceito de cultura nessa pesquisa, o qual está em consonância com Marilena Chaui, que afirma:

(...) é a partir do Iluminismo, que esta passa a ser o padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade. A cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução. No conceito de cultura introduz-se a ideia de tempo, mas de um tempo muito preciso, isto é, contínuo linear e evolutivo, de tal modo que, pouco a pouco, cultura torna-se sinônimo de progresso. Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização. (CHAUI, 2008, p.55)

Destaca-se também nessa pesquisa, a importância do conceito de cultura utilizado por Nelson Werneck Sodré (1982), que a define como um conjunto de valores materiais e espirituais de determinada época histórica, produzida historicamente pelos homens.

Portanto,   necessário ultrapassar o conceito de cultura como privilégio de uma elite e entender a cultura como parte essencial de todo ser humano. “Se cultura significa cultivo, um cuidar, que   ativo, daquilo que cresce naturalmente, o tempo sugere uma dial tica entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz.” (EAGLETON, 2005, p.11).

Ainda, para clarear essas questões   conveniente buscar em Fernando de Azevedo, principalmente na obra intitulada “A Cultura Brasileira”, publicada em 1942, mais informa es a respeito da abordagem dos conceitos de civiliza o e de cultura, que, segundo as próprias palavras do autor na Introdu o desse livro, trata-se de um “esboço, um retrato de corpo inteiro do Brasil, uma síntese ou um quadro de conjunto de nossa cultura e civiliza o.” (AZEVEDO, 1958, p. 11)

O autor escreve a referida obra durante o Estado Novo, época em que:

Muitos intelectuais responderam a o chamado do Governo que lhes delegou a missão de porta-vozes da consciência nacional e lhes convidou a partilhar da formulação de um projeto político-pedagógico que envolveu o duplo esforço de autoconhecimento enquanto nação e de educação das massas de acordo com os ideais doutrinários do regime. (XAVIER, 1998, p.10)

Nessa obra, Azevedo destaca os subsídios característicos desta sociedade e os herdados, isto é, o que há de comum entre os elementos dessa cultura e episódios de outras culturas que podem estar de alguma forma, relacionados.

... ligando a história da cultura brasileira, de um lado, às idéias que sobre ela influíram e, em geral, à evolução das grandes correntes religiosas, políticas e filosóficas do Ocidente, e, de outro, às condições específicas de nossa formação social, como um país, a raça, e as formas de estrutura social, econômica e política, poder-se-á compreender melhor as evoluções paralelas que se operaram, na Europa e no país, sem grande separação da fonte comum, as formas especiais que a cultura tomou entre nós, a facilidade com que se propagam certas idéias, como resistências opostas pela sociedade a outras manifestações e movimentos da cultura ocidental. (Azevedo, 1958, p. 33)

O autor destaca a cultura como elemento proposto para o estudo da sociedade brasileira e enfatiza que “o estudo da cultura, na variedade de suas formas, como na sua extensão e na sua intensidade, é, por si mesmo, uma luz viva que se projeta sôbre a natureza, a fôrça e o grau de uma civilização.” (AZEVEDO, 1958, p. 29)

Portanto, para Azevedo, o desenvolvimento que a cultura de uma população atinge, comprova o nível de civilização alcançada.

É de fato, na vida coletiva, altamente concentrada das cidades, que se desenvolve a fôrça expansiva, criadora de energia do gênio individual, e é nela que naturezas mais ricas e originais, se não têm a sua fôrça de inspiração, haurem sua energia e seu vigor, absorvendo por todos os poros um ar mais intelectual, uma atmosfera mais carregada de estímulos para as artes e as ciências. (AZEVEDO, 1958, p. 32)

Cultura e civilização são conceitos fundamentais na explicação do autor, porque são apreendidos como elementos que regulam as relações dos indivíduos com os grupos e dos grupos com o Estado. A intervenção adequada dessas relações, na visão de Azevedo, devia ser conferida aos intelectuais, por meio da educação, constituindo mentalidades e cultivando bens culturais.

Deste modo, a educação é vista como aquela que conduz a cultura e a civilização.

Neste ponto de vista, no sentido de definir claramente o que entende por cultura, Azevedo traça uma longa explicação sobre os termos: civilização e cultura, onde destaca:

O conceito de cultura, no sentido anglo-americano, ampliou-se como o de civilização em francês, passando a abranger não só os elementos espirituais, mas todos os modos de vida e, portanto, também as características materiais da vida e da organização dos diferentes povos. (...) Certamente, as concepções antropológicas de cultura, segundo esses sábios ingleses e americanos, se diferenciam em alguns pontos, mas têm de comum incluírem na cultura os elementos materiais e espirituais. (AZEVEDO, 1958, p. 21)

O autor afirma que realmente existem relações entre as bases materiais da sociedade e à cultura propriamente dita, mas também assegura que não é conveniente abarcar essas relações numa mesma denominação.

A preferência de Azevedo para o significado do termo cultura não se refere à definição antropológica, mas ao sentido restrito da concepção clássica enunciada por Humboldt: “êsse estado moral, intelectual e artístico, ‘em que os homens souberam elevar-se acima das simples considerações de utilidade social, compreendendo o estudo desinteressado das ciências e das artes’”. (Azevedo, 1958, p. 27)

Humboldt, segundo Azevedo (1958, p. 26) preserva a palavra *kultur* para indicar certo aprimoramento, marcado pelo estudo desinteressado das ciências e das artes.

A palavra civilização toma, para Humboldt, um sentido mais amplo, abrangendo, no seu conteúdo conceitual, não só a técnica mecânica, as aplicações da ciência à vida material, - como certas qualidades de espírito, que acentuam os aspectos morais e intelectuais da civilização. A idéia de polidez, de refinamento e de cultura, está, para os latinos, tão ligada à de civilização (*civilis*, polido, refinado), que essa palavra lhes evoca sempre doçura de costumes, isto é, um certo equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e moral e a organização social.

Ainda conforme o autor, embasado no pensamento de Durkheim, de que existem elementos sociais fortemente ligados a uma estrutura social determinada, era necessário para a cultura brasileira fazer parte tanto dos quadros sociais, econômicos e políticos do país, como do “movimento geral da civilização do Ocidente, [do qual], a cultura nacional não é senão uma das formas particulares.” (AZEVEDO, 1955, p. 33)

Considerações finais

É possível afirmar que o ensino da arte, no período analisado, não foi considerado um conhecimento essencial, como ressalta Ianni (2001, p.12):

A arte, a ciência e a filosofia podem ser vistas como formas de ‘conhecimento’ e ao mesmo tempo como formas de ‘encantamento’ (...) Sim, as linguagens artísticas, científicas e filosóficas podem ser vistas como narrativas de distintas modalidades e potencialidades, com as quais se elucidam, compreendem ou explicam situações e eventos, impasses e crises, transformações e retrocessos, desencontros e tendências, possibilidades e impossibilidades envolvendo indivíduos e coletividades, povos e nações, culturas e civilizações.

A análise foi sustentada nos estudos sobre a história do progresso e da civilização, com base em autores como Le Goff, que investigou o movimento e a transformação do conceito de civilização e de progresso.

Tendo em vista o que foi analisado, é possível afirmar que a mudança nas concepções de educação está necessariamente enraizada nas visões de mundo, de estado e de sociedade, e a inserção do saber artístico se apresenta de forma peculiar, por meio da influência política de cada época específica.

A mudança nas concepções de educação está necessariamente enraizada nas visões de mundo, de estado e de sociedade, e a inserção do saber artístico se apresenta de forma peculiar, por meio da influência política de cada época específica.

As configurações da manifestação de uma cultura são específicas de cada período e de cada geração, e com isso, pode-se pensar criticamente sobre as diversidades culturais existentes, nos diferentes tempos e espaços.

No início do século XIX, quando a missão artística francesa foi trazida para o Brasil por D. João VI, arte e história se conjugavam para construir uma interpretação que privilegiava a “civilização”, pela ótica do preconceito contra os artesãos.

Esse privilégio pode ser entendido devido à forma como era interpretada a arte nesse período, quando a singularidade de tratamento dos artesãos não era considerada.

Aqui é importante lembrar o ensinamento de Le Goff, que ao interpretar outro período, a Idade Média, faz a seguinte consideração: “... uma época que não foi de trevas nem imune ao progresso; ao contrário, foi uma época fértil de invenções vitais e importantes.” (LE GOFF, 2005, p.1)

Essas iniciativas também induzem a pensar criticamente os vínculos entre história e memória concordando ainda com Le Goff: “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens”. (LE GOFF, 2003, p.475)

Hobsbawm (1996) observa que as tradições culturais são inventadas por meio de relações entre grupos sociais, que lutam por um consenso hegemônico, enquanto outros grupos sociais resistem criando uma contra-hegemonia a partir de experiências e valores.

Assim, pode-se entender que não só os professores de artes, mas os artistas e a própria cultura predominante num dado momento histórico, influenciam teorias e metodologias para o ensino de arte.

A prática pedagógica exige uma compreensão contextualizada das relações entre educação e sociedade, no sentido de entender historicamente o que permeia os objetivos e finalidades do que está sendo proposto em determinada situação. Conforme foi constatado na pesquisa de Sestito, Negrão e Teruya (2007):

... as diferenças culturais, regionais e individuais, podem ser muito ricas no diálogo da convivência escolar por meio dos elementos estéticos, para a formação da subjetividade e do conhecimento do aluno enquanto agente de sua própria história.

Durante as primeiras décadas do século XX ocorreram modificações na educação brasileira, influenciadas pelo crescimento econômico do país e pelo contexto da economia internacional, envolvida em intensas transformações.

Era tudo uma questão de estágios, numa linearidade evolucionista que se encaixava na idéia de progresso do positivismo. É da época da República Velha a tendência de intelectuais pensarem o Brasil e discutirem a viabilidade de haver uma civilização nos trópicos. (OLIVEN, 2001, p.1)

Portanto, a forma como se configurou o ensino de arte no Brasil está relacionada às diferentes tendências e práticas pedagógicas, que se deram ao longo da História da Educação.

As concepções do ensino de arte paranaense estão relacionadas às diferentes tendências e práticas pedagógicas que se deram ao longo da história da educação no país, como a assimilação de valores europeus, principalmente quando inicia o processo

de formalização deste ensino no estado, no ano de 1848, com a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP.

Durante a década de 1940 no Paraná, a influência de Alfredo Andersen se fez presente na maioria de seus alunos na sua escola de desenho e pintura, embora alguns deles já se distanciassem do mestre. As obras dos pintores Guido Viaro e Poty Lazzarotto são exemplos de ruptura com o passado.

Tendo em vista o que foi estudado, é possível afirmar a acuidade da análise crítica quanto à intervenção modeladora a que todo ser humano está exposto na socialização, no que diz respeito à forma como é assimilada e compreendida a cultura.

Um estudo nessa direção pode ajudar no alerta às decorrências da sociedade capitalista com características excludentes e auxiliar no entendimento da história como capaz de interferir numa educação pela autonomia dos sujeitos.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE FILHO, Antonio Costa e STORI, Norbert. **O ensino de arte no império e na República do Brasil**. São Paulo: Mackenzie. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Educacao_Arte_e_Cultura/Publicacoes/Volume5/O_Ensino_de_Arte_no_Imperio_e_na_Republica_doBrasil>. Acesso em 28 nov 2011.

AZEVEDO, Fernando de. O Sentido da Educação Colonial. In: **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1958.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo, Cultrix, 1975.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMARGO, Geraldo Leão Veiga de. **Escolhas Abstratas: Arte e política no Paraná (1950-1962)**. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2002. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24676/D%20-%20CAMARGO,%20GERALDO%20LEAO%20VEIGA%20DE.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 de junho de 2013.

CARVALHO, M. M. C. de. **Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920 - 1930)**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (66). 4-11, ago 1988. Acesso em: 17 de maio de 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n66/n66a01.pdf>

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. En: Crítica y emancipación : Revista latinoamericana de Ciências Sociais. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires : CLACSO, 2008. -- ISSN 1999-8104. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago. n.14, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_07. Acesso em 28 ago 2011.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREITAS, Artur. A consolidação do moderno na história da arte do Paraná: anos 50 e 60. **Revista de História Regional** 8(2): 87-124. Inverno, 2003.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era do Capital 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IANNI, O. Cartografia da humanidade. São Paulo: Folha de São Paulo, 2001. "Cartografia da humanidade", **Folha de S.Paulo. Caderno Mais**, São Paulo, 30 set. 2001, pp. 12-13.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LE GOFF, Jacques. A vida material (séculos X-XIII). In: **A Civilização do Ocidente Medieval**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

LIMA, Valéria. J.-B. **Debret, historiador e pintor: viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1816-1839)**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

OLIVEN, Ruben George. **Cultura e modernidade no Brasil**. São Paulo. In: *Perspec.* vol.15 no.2 São Paulo Apr./June 2001. **Disponível em:** http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392001000200002&script=sci_arttext Acesso em: 17 de junho de 2013.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Os pioneiros do ensino da arte no Paraná. **Revista da Academia Paranaense de Letras**. Ano 63, número 41, p. 143-152. Curitiba, maio de 2000.

PADILHA, Elizete Aikawa. **Desafios e possibilidades do ensino de arte nas séries iniciais: uma pesquisa simbólica**. Dissertação de mestrado, Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, 2007.

PIAGET, Jean. O pensamento e a linguagem na criança. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Sociedade, arte e educação: a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná**. Curitiba, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

_____. O ensino da arte nas escolas em Curitiba (1940-1960) e a criação da escola de música e belas artes do Paraná. **ANAIS III Fórum de pesquisa científica em arte**. Curitiba, 2005.

SIQUEIRA, Márcia Dallaleone (Org.); TRINDADE, Etelvina. Universidade Federal do Paraná. **Rumos da Pesquisa: uma história da pesquisa e Pós-graduação na UFPR**. Curitiba: UFPR, 1998.

THEODORO, Janice. **América Barroca**. São Paulo: Nova Fronteira, 1992.

SESTITO, Eloiza Amália Bergo; NEGRÃO, Sonia Maria Vieira; TERUYA, Teresa Kazuko. **O ensino de arte na escola pública brasileira da racionalização aos sentidos: dos sentidos à racionalização**. Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/O%20ENSINO%20DE%20ARTE%20NA%20ESCOLA%20PUBLICA%20BRASILEIRA.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2013.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da cultura brasileira**. São Paulo: Editora Difel, 1982.

XAVIER, Libânea Nacif. **Retrato de corpo inteiro do Brasil : a cultura brasileira por Fernando de Azevedo**. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998. Acesso em 05 de junho. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551998000100005&script=sci_arttext