

Rede São Paulo de

# Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP  
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Ensino da arte no Brasil:  
Aspectos históricos e metodológicos

d02



Rede São Paulo de

# *Formação Docente*

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP  
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo  
2011

# Sumário

1. Ensino da Arte no Brasil: uma história que vai da dependência à antropofagia.....	4
1.1 - A atualidade da Missão Francesa .....	6
1.2 - Os liberais e o ensino de arte anti-elitista .....	11
1.3 - O Modernismo .....	15
1.4 - Pressões e mudanças: a ditadura de 1964 .....	26
1.5 - Os anos de 1980 e depois: o pós-modernismo .....	30
 2. Concepções e tendências formativas .....	 39
2.1 - Arte como um saber e a pedagogia tradicional.....	41
2.2 - Arte como expressão e a pedagogia renovada .....	43
2.3 - Arte como linguagem.....	46
2.4 - Arte como cultura e a pós-modernidade .....	47
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>56</b>
<b>Ficha da Disciplina: .....</b>	<b>60</b>

# 1. Ensino da Arte no Brasil: uma história que vai da dependência à antropofagia



Vamos buscar compreender, nesta disciplina, como a história do ensino da arte no Brasil está marcada pela dependência cultural. Sabemos que o primeiro produto cultural brasileiro de origem erudita foi o Barroco. Trazido de Portugal, recebeu através da criação popular características que podem ser consideradas de cunho nacional. Os artistas e artesãos brasileiros à maneira antropofágica criaram um barroco com distinções formais em relação ao Barroco europeu. O ensino da arte barroca tinha lugar nas oficinas através do fazer sob a orientação do mestre. Estas oficinas eram a única educação artística popular na época.

Veremos inicialmente que a primeira institucionalização do ensino de arte foi a Missão Francesa (1816) com o modelo neoclássico, um dos poucos modelos com atualidade no país de origem no momento de sua importação para o Brasil. Quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada. A Missão Francesa foi na realidade uma invasão cultural de cunho elitista.

4

Em contraposição, no final do século XIX, no contexto republicano, os liberais introduziram o ensino do desenho na educação numa perspectiva anti-elitista como preparação de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias, a partir do modelo norte-americano. A apropriação deste modelo e seus desdobramentos é analisada no segundo tópico, pois foi exercido de forma marcante e intensa até meados do século XX, deixando resquícios em livros didáticos e no ideário educacional.

No entanto, já no início do século XX, o Modernismo transpôs para o campo educacional a idéia de arte como expressão. Este é o tema do terceiro tópico, onde vamos buscar compreender as diversas interpretações das idéias de John Dewey nas reformas educacionais da Escola Nova, quando as atividades artísticas passam a ser aceitas no meio educacional. A idéia de arte como expressão induziu também, na segunda metade do século XX, experiências bem sucedidas de arte para crianças e adolescentes como atividades extracurriculares. Foi neste contexto favorável que na década de 1970 a Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal, carregando, entretanto, uma perspectiva conceitual e ideológica desfavorável configurada pelo tecnicismo e pela polivalência.

No final do século XX o movimento de arte/educação se revigora em sintonia com a pós-modernidade, resultado do amadurecimento de um campo de conhecimento que desenvolve pesquisas e busca se aproximar do campo das práticas artísticas. Chegamos a nossa contemporaneidade que se caracteriza por múltiplas deglutições e apropriações de modelos, por trânsitos entre culturas.

Temos aqui por razões didáticas um percurso histórico que segue uma cronologia, porém precisamos compreender que esta nossa história não é apenas uma sucessão de fatos e acontecimentos isolados que se apresentam de forma linear e pertencem ao passado, mas uma constelação de proposições, idéias e experiências sobre a arte e seu ensino que se sobrepõem e co-habitam um mesmo espaço e continuam ativas hoje no ideário educacional. Esperamos que ao revisitar a história do ensino da arte possamos melhor nos entender no contexto de hoje e, sobretudo, nos ajude a construir possibilidades educacionais mais condizentes com nossos valores neste conturbado cenário contemporâneo.

## 1.1 - A atualidade da Missão Francesa

Como sabemos, a primeira institucionalização sistemática do ensino de arte foi a Missão Francesa, e um dos poucos modelos com atualidade no país de origem no momento de sua importação para o Brasil. Quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada. **A Missão francesa foi na realidade uma invasão cultural.**

Os integrantes da Missão Francesa que aqui chegaram em 1816 eram membros do Instituto de França que havia sido aberto em 1795 para substituir as velhas academias de arte suprimidas pela Revolução Francesa. Sob a supervisão e a influência de **Jacques Louis David<sup>1</sup>** (1748-1825), o mestre do Neoclássico, o Instituto de França logo alcançou reputação superior à *École des Beaux-Arts* e influenciou as escolas de toda a Europa por ser metodologicamente a instituição mais moderna de seu tempo. Portanto, **o Neoclássico**, através do qual se expressavam os artistas da Missão Francesa **quando para cá vieram organizar a nossa primeira escola de arte, era o estilo de vanguarda naquele tempo na Europa.**

1. Jacques Louis David e o Neoclássico - para ter uma melhor compreensão do estilo Neoclássico que acompanhou o ideário da Missão Francesa sugerimos buscar na Web imagens do artista Jacques Louis David.

Todavia, os planos apresentados por **Joachim Le Breton (1760-1819)**, chefe da Missão Francesa, para a Escola de Ciências Artes e Ofícios, criada por decreto de D. João VI em 1816, eram de cunho mais popular do que a orientação seguida no Instituto de França onde ele ensinava. O projeto repetia os mais atuais modelos de ensino de atividades artísticas ligadas a **ofícios mecânicos empregados na França por Bachelier em sua *École Royale Gratuite de Dessin*, que existe até hoje com o nome de *École Nationale des Arts Décoratifs*. Bachelier, que era mestre de decoração em porcelana da fábrica de Sèvres, conseguiu combinar e conciliar em sua escola (1767) métodos e objetivos de ensino de arte comuns às corporações e às academias. Ele contornou a tradicional luta entre artistas e artesões, conseguindo apoio das academias para o seu trabalho pedagógico, exigindo, por exemplo, que os mestres de desenho de sua escola tivessem obtido prêmios da academia. A experiência de Bachelier, muito comentada e aplaudida na Europa, levou países como a Alemanha e a Áustria a introduzirem o desenho criativo no treinamento das escolas para trabalhadores manuais, e as escolas de belas artes a considerarem importante o ensino da geometria.**

Era este casamento feliz entre as belas artes e as indústrias que Le Breton pretendia repetir no Brasil. Pelos planos de Le Breton nossa escola de arte seria uma entidade que não perderia de vista o equilíbrio entre educação popular e educação da burguesia. Entretanto, quando aquela escola começou a funcionar em 1826 sob o nome de Escola Imperial das Belas-Artes, não só o nome havia sido trocado, mas, principalmente sua perspectiva de atuação educacional, tornando-se o lugar de convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a corte, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística.

A Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambigüidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica.

Em 1855, Manuel José de Araújo Porto Alegre (1806-1879), baseado no ideário romântico, pretendeu revigorar a educação elitista que vinha tendo lugar na então denominada Academia Imperial das Belas-Artes através do contato com o povo. Pretendia sua reforma conjugar no mesmo estabelecimento escolar duas classes de alunos, o artesão e o artista, frequentando juntos as mesmas disciplinas básicas. A formação do artista era alargada com outras disciplinas de caráter teórico, especializando-se o artífice nas aplicações do desenho e na prática mecânica. Entretanto, a permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada fez com que a procura popular por esses cursos fosse quase nula, assim como foi quase nula também a matrícula nos cursos noturnos para a formação de artesão criados em 1860 na Academia. Nestes últimos, a simplificação curricular era quase pejorativa. Em ambos os casos a inclusão da formação do artífice naquela instituição era uma espécie de concessão da elite à classe obreira e por isso destinada ao fracasso.

Já o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva (1831-1911), criado em 1856 no Rio de Janeiro, mereceu de pronto um alto grau de confiança das classes menos favorecidas, como atestou o grande número de matrículas já no primeiro ano de funcionamento. Coube aos liceus de artes e ofícios, criados na maioria dos Estados, com pequenas variáveis do modelo do Liceu de Bethencourt da Silva, a tarefa de formar não só o artífice mas os artistas que provinham das classes operárias.

Até 1870 pouco se contestou o modelo de ensino da arte da Academia Imperial das Belas-Artes, que foi em parte utilizado pela escola secundária. Nas escolas secundárias particulares para meninos e meninas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, de santos e a cópia de estampas, em geral européias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical. Estas paisagens levavam os alunos a valorar esteticamente a natureza européia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante.

É interessante notar que no século XIX poucos países do Novo Mundo instituíram o ensino da arte para meninos nas escolas de elite. O mais comum é que a arte tivesse lugar apenas nas escolas de meninas de alta classe. No Brasil isto ocorreu porque a elite brasileira esteve no período colonial mais ligada aos modelos aristocráticos do que aos modelos burgueses como nos outros países americanos.

Segundo o modelo aristocrático, arte era indispensável na formação dos príncipes. D. João VI deu o exemplo quando contratou Arnaud Pallière (1823-1887) para ensinar desenho aos príncipes. Seguindo este padrão, a arte foi incluída em 1811 no currículo do colégio do Padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura, uma escola para rapazes no Rio de Janeiro que determinou o modelo de educação para meninos de alta classe na época.

O conteúdo e a função da arte nestas escolas foi sugerido por Raul Pompéia no seu livro *O Ateneu*. A apresentação da exposição anual era o objetivo das aulas de arte e se constituía numa espécie de símbolo de distinção para a escola. Vejam como Raul Pompéia, que foi desenhista e romancista, nos transporta através da linguagem literária para o clima de uma exposição escolar no século XIX, numa escola de meninos de classe alta.

Para a exposição dos desenhos foram retiradas as carteiras da sala de estudo, forradas de metim escuro as paredes e os grandes armários. Sobre este fundo, alfinetaram-se as folhas de Carson, manchadas a lápis pelo sombreado das figuras, das paisagens, pregaram-se nas molduras de friso de ouro, os trabalhos reputados dignos desta nobilitação.

Eu fizera o meu sucessinho no desenho, e a garatuja evoluíra no meu traço, de modo a merecer econômios. A princípio, o bosqueiro simples, linear experiência da mão; depois, os esbatementos de tons que consegui logo com um matiz de nuvem; depois, as vistas de campo, folhagem rendilhada em bicos, pardieiros em demolição pitoresca da escola francesa, como ruínas de pau pobre, armadas para os artistas. Depois de muito moinho velho, muita vivenda de palha, muito casarão deslombado, mostrando misérias como um mendigo, muita pirâmide de torre aldeã esboçada nos últimos planos, muita figurinha vaga de camponesa, lenço em triângulo pelas costas, rotundas ancas, saias grossas em pregas, sapatões em curva, passei ao desenho das grandes cópias, pedaços de rosto humano, cabeças completas, cabeças de corcel; cheguei a ousadia de copiar com toda a magnificência das sedas, toda a graça forte do movimento, uma cabra de Tibete !

Depois da distinção do curso primário, foi esta cabra o meu maior orgulho. Retocada pelo professor, que tinha o bom gosto de fazer no desenho tudo quanto não faziam os discípulos, a cabra tibetana, meio metro de altura, era aproximadamente obra-prima. Ufanava-me do trabalho. Não quis a sorte que me alegrasse por muito. Negaram-me a bela cabra a moldura dos bons trabalhos; ainda em cima – considerem o desespero! exatamente no dia da exposição, de manhã, fui encontrá-la borrada por uma cruz de tinta, larga, de alto a baixo, que a mão benigna de um desconhecido traçara. Sem pensar mais nada, arranquei à parede o desgraçado papel e desfiz em pedaços o esforço de tantos dias de perseverança e carinho.

Quando os visitantes invadiram a sala, notaram na linha dos trabalhos suspensas duas enigmáticas pontas de papel rasgado. Estranhavam, ignorando que ali estava, interessante, em último capítulo, a história de uma cabra, de uma obra-prima que fora.

As exposições artísticas eram dois em dois anos, alternadamente com as festas dos prêmios. Conseguia-se assim uma quantidade fabulosa de papel riscado para maior riqueza das galerias. Cobria-se o metim desde o soalho até o teto. Havia de tudo, não só desenhos. Alguns quadros a óleo,

do Altino, risonhas aquarelas acidentando a monotonia cinzenta do Faber, do Conte, do fusain. Os futuros engenheiros aplicavam-se à aguadas de arquitetura, aos desenhos coloridos de máquinas.

Entre as cabeças a crayon retinto, crinas de ginetto, felpas de onagro lan-zudo, inclinando o funil das orelhas, cerdosas frentes hirsutas de javali, que arreganhavam presas, perfis de audácia em colarinhos de renda, abdas atrevidas de feltro, plumas revoltadas, fisionomias de marujo, selvagens, arrepiadas, num sopro de borrasca, barbas incultas, carapuça esmurrada sobre a testa, cachimbo aos dentes; entre todas estas caras, avultava uma coleção notável de retratos do diretor.

O melindroso assunto fora inventado pela gentileza de um antigo mestre. Preparou-se modelo; um aluno copiou com êxito; e depois, não houve mais desenhista amável que não entendesse dever ensaiar-se na respeitável verônica. Santo Deus! que ventas arranjavam ao pobre Aristarco! Era até um esforço! Que olhos de blefarite! Que bocas de beiços pretos! Que calúnia de bigodes! Que invenção de expressões aparvalhadas para o digno rosto do nobre educador!

Não obstante, Aristarco sentia-se lisonjeado pela invenção. Parecia-lhe ter na face a cocegazinha sutil do crayon passando, brincando na ruga mole da pálpebra, dos pés-de-galinha, contornando a concha da orelha, calcando a comissura dos lápis, entrevista na franja dos fios brancos, definindo a severa mandíbula barbeada, subindo pelas dobras oblíquas da pele ao nariz, varejando a pituitária, extorquindo um espirro agradável a desopilante.

Por isso eram acatados os desenhistas de verônica.

Os retratos todos, bons ou maus, eram alojados indistintamente nas molduras de recomendação. Passada a festa, Aristarco tomava ao quadro o desenho e levava para casa. Tinha-os já às resmas. Às vezes, em momentos de spleen, profundo spleen de grandes homens, desarrumava a pilha; forrava de retratos, mesas, cadeiras, pavimento. E vinha-lhe um êxtase de vaidade. Quantas gerações de discípulos lhe havia passado pela cara! Quantos afa-

gos de bajulação a efígie de um homem eminente! Cada papel daqueles era um pedaço de ovação, um naco de apoteose.

E todas aquelas coisas feitas animavam-se e olhavam brilhantemente. “Vê, Aristarco, diziam em coro, vê, nós aqui somos tu, e nós to aplaudimos!” E Aristarco, como ninguém na terra, gozava a delícia inaudita, ele incomparável, único capaz de bem se compreender e de bem se admirar – de ver-se aplaudido em chusma por alter-egos, glorificado por uma multidão de si-mesmos. *Primus inter pares*.

Todos, ele próprio, todos aclamando-o (POMPÉIA, 1997, p. 135-138).

Contrários ao uso da arte na escola como adorno cultural, alguns liberais a partir de 1870, e principalmente na década de 1880, defenderam a idéia de que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo da arte na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário. Devemos aos liberais o início do ensino do desenho industrial na escola, isto é, do que hoje conhecemos como design. Se propunham a dar um conhecimento técnico de desenho a todos os indivíduos de maneira que, libertados da ignorância, fossem capazes de produzir suas invenções. Educar o ‘instituto da execução’ para evitar que ele se tornasse um impedimento à objetivação da invenção era o princípio básico, isto é, primeiro aprender como trabalhar, depois aplicar as habilidades técnicas solucionando os problemas e dando forma concreta às criações individuais.

## 1.2 - Os liberais e o ensino de arte anti-elitista

Em torno de 1870, um surto de desenvolvimento econômico propiciou alguma abertura na organização social e expansão de algumas idéias contestadoras. A criação do Partido Republicano naquele ano abriu uma fase de severas e sistemáticas críticas contra muitos aspectos da organização do Império, incluindo a situação educacional. Ao mesmo tempo, eram frequentes os discursos feitos pelos abolicionistas acerca da necessidade de se estabelecer uma educação para o povo e para os escravos, demonstrando a preocupação com o futuro deles depois de libertos. Os principais temas educacionais discutidos eram a alfabetização e a preparação para o trabalho. A necessidade de um ensino do desenho apropriado era referida como um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial.

Na busca de um modelo que estabelecesse a união entre criação e técnica, isto é, entre arte e sua aplicação a indústria, os intelectuais e políticos (especialmente os liberais) brasileiros se comprometeram profundamente com os modelos de Walter Smith para o ensino da arte nos Estados Unidos que passaram a divulgar no Brasil. Os principais divulgadores de Walter Smith no Brasil foram o jornal *O Novo Mundo*; Rui Barbosa, nos seus Pareceres sobre a reforma do ensino primário e secundário (BARBOSA, 1941), e Abílio César Pereira Borges através de seu livro *Geometria popular* (BORGES, 1959).

A popularização do ensino da arte, concebido como ensino do desenho, isto é, ensino preparatório para o design, era o objetivo da orientação que o inglês Walter Smith imprimia aos seus escritos e suas atividades como organizador do ensino da arte em Massachusetts (EUA). Influenciado pelas idéias de Redgrave e Dyce, de quem foi aluno na *South Kensington School of Industrial Drawing and Crafts* em Londres, da qual só resta hoje o *Victoria and Albert Museum*. Smith chegou a se demitir do cargo de professor da *Leeds School of Art* quando a instituição (1868) começou a subverter os objetivos para os quais havia sido criada, ou seja, vincular a arte à educação popular, para enveredar pelo caminho do ensino da arte como verniz cultural obedecendo aos caprichosos desejos da classe média.

O *Novo Mundo*<sup>2</sup> destacou em várias notícias e artigos o aspecto de democratização da arte que caracterizava a ação de Walter Smith em Massachusetts, para onde ele fora contratado com carta branca para organizar o ensino da arte como desenho industrial. Tinha *O Novo Mundo* grande importância cultural no Brasil daquela época.

2. *Novo Mundo* - Tratava-se de um jornal publicado por José Carlos Rodrigues, em Nova York (1872-1889) e escrito em Português. Muitos dos mais importantes escritores brasileiros trabalharam neste periódico como Machado de Assis e Sousândrade, que era também secretário do jornal. O principal objetivo do jornal era vender produtos americanos e o american way of life no Brasil, apresentando as instituições sociais americanas como modelos para a sociedade brasileira.

A mais elogiada instituição americana era a educação. No campo da educação, foi dado especial relevo à divulgação da educação feminina e da arte/educação. Impregnado da moral protestante, apresentava a arte e o trabalho como veículo de educação e valorizava a educação para as artes industriais ao extremo.

André Rebouças escreveu para *O Novo Mundo* longos artigos defendendo a necessidade de se tornar compulsório, como Smith havia conseguido em Massachusetts, o ensino do desenho geométrico com aplicações à indústria.

Um número especial de *O Novo Mundo* foi publicado acerca da Centennial Exhibition de 1876 em Filadélfia, onde se destacavam os trabalhos apresentados pela Escola Normal de Artes, criada e dirigida por Smith, assim como os trabalhos de 24 cidades de Massachusetts, todas elas orientadas em seu ensino de arte por Smith.

*O Novo Mundo* em geral destacava a importância dada por Smith aos exercícios geométricos progressivos no ensino do desenho, a sua idéia de que todo mundo tinha capacidade para desenhar e a sua crença no ensino do desenho como veículo de popularização da arte através da adaptação a fins industriais, colaborando para a qualidade e prosperidade da produção industrial.

Rui Barbosa subscreveu as idéias de Smith nos *Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária*. Chegou mesmo a traduzir um longo texto do seu livro *Art education: scholastic and industrial* (SMITH, 1872) que incluiu nos Pareceres como justificativa teórica para a supremacia que confere ao desenho em relação às outras disciplinas do currículo. É ainda em Walter Smith que se baseou para traçar as recomendações metodológicas para o ensino do desenho.

Inspirado nas idéias defendidas por Rui Barbosa, o educador Abílio César Pereira Borges publicou uma *Geometria popular* que é uma espécie de sumário do *Teacher's manual for free hand drawing* de Walter Smith (1873). O estudo propunha que o desenho começasse por linhas verticais, horizontais, oblíquas, paralelas, enfim, pelo que Smith, citado por Borges, chamava de alfabeto do desenho. Seguiu-se o estudo dos ângulos, triângulos, retângulos, numa gradação idêntica à proposta por Smith, acompanhando o traçado com definições geométricas como o próprio Smith recomendava. Seguiam-se ditados e exercícios de memória idênticos aos do livro de Smith. Depois de estudar quadrados e polígonos, ele introduzia ornamentos e análises de folhas em superfície plana. Os exemplos botânicos eram organizados em forma de diagramas exatamente como o livro de Smith. Ele ainda propunha o traçado de gregas, rosáceas, repetições verticais, repetições horizontais, formas entrelaçadas. Alguns objetos simples (vasos de água, bacias etc.) tendo formas geométricas como Smith prescrevia, eram propostos para desenhar. Finalmente, eram apresentados ornamentos e elementos arquitetônicos em diagrama (portais, arcos, colunas) de diferentes períodos, principalmente barrocos e neoclássicos. Os ornamentos como motivos para o trabalho em ferro eram também usados por Smith. Os elementos arquitetônicos não eram apresentados no seu manual mas foram recomendados por ele no livro *Art education: scholastic and industrial*.

O livro de Abílio César Pereira Borges teve, no mínimo, 41 edições e foi usado em escolas pelo menos até 1959. O objetivo do livro, explicitado por ele próprio, era propagar o ensino do desenho geométrico e educar a nação para o trabalho industrial.

Já os positivistas, atrelados ao evolucionismo, defendiam a idéia de que a capacidade imaginativa deveria ser desenvolvida na escola através do estudo e cópia dos ornatos, pois estes representavam a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas. No ensino do desenho, portanto, dominava o traçado de observação de modelos de ornatos em gesso. Recomendavam que se devia começar pelos baixos-relevos compostos por linhas retas, porque esta composição de ornatos era a mais sumária e correspondia à expressão ornamental dos povos primitivos da Oceania e África, para depois passar para os modelos em curvas e linhas caprichosas encontráveis na decoração de povos mais evoluídos, como os índios peruanos e mexicanos, e só então introduzir o alto-relevo representando figuras da fauna e da flora, expressão mais complexa, características dos gregos no início de sua história.

Como os liberais haviam ganho a corrente positivista durante as lutas pela Reforma Republicana na Escola Nacional de Belas-Artes (1890), também eles conseguiram impor sua diretriz ao ensino do desenho na escola secundária através da reforma educacional de 1901, consubstanciada no Código Eptácio Pessoa. Esta lei transcreve sucintamente as propostas de Rui Barbosa para o ensino do desenho, usando muitas vezes as mesmas palavras dos *Pareceres*.

É portanto o modelo de Walter Smith, cujos conteúdos já haviam entrado no circuito da educação brasileira através de Abílio César Pereira Borges, que a partir de então teríamos imperando nos ginásios brasileiros. São conteúdos que permaneceram quase imutáveis até 1958, atravessando várias reformas educacionais e ainda há resquícios deles nas aulas de arte. Os exercícios foram preservados através dos livros didáticos de educação artística. Em quase todos os livros de educação artística para o ensino fundamental, editados (décadas de 1970, 1980 e 1990), ainda encontramos gregas, rosáceas, frisas decorativas etc., um remanescente das propostas de Walter Smith consagradas pelo Código Eptácio Pessoa.

É curioso imaginar que a aprendizagem destes elementos decorativos tinha sentido no início do século, já que se pretendia através do desenho preparar para o trabalho e a arquitetura era generosa na utilização de or-

natos sobrepostos para cuja criação e execução as rosáceas seriam exercício preparatório. Por outro lado, as paredes internas das casas ostentavam complicadas faixas decorativas em suas pinturas. Ainda mais, estes motivos eram também fartamente usados nas artes gráficas. Hoje pouco se justifica sua permanência como exercício escolar. Alguns voltariam a ter sentido no contexto da pós-modernidade se os autores dos livros didáticos tivessem consciência da recuperação atual de alguns modelos visuais do início do século XX.

### 1.3 - O Modernismo

A Semana de 22, que introduziu o Brasil estrondosamente no Modernismo, não repercutiu de imediato no ensino da arte. Quando a partir de 1927, o ensino da arte volta a ser objeto de discussões isto se deveu principalmente a modernização educacional.

Com a crise político-social contestatória da oligarquia e a tentativa de instauração de um regime mais democrático, uma reflexão sobre o papel social da educação aflora novamente. Desta vez é a educação primária e a escola que se tornam o centro das atenções reformistas através do movimento que ficou conhecido pelo nome de ‘escola nova’. Defendia-se, então, o mesmo princípio liberal de arte integrada no currículo, ou melhor, de arte na escola para todos. Entretanto, enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho, a ‘escola nova’ defendia a idéia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência.

Os pressupostos teóricos para a valorização da arte na ‘escola nova’ foram principalmente inspirados em John Dewey e defendidos por seu ex-aluno Anísio Teixeira e incorporados às Reformas Educacionais do Distrito Federal de Fernando Azevedo e pelas Reformas de Atílio Vivacqua no Espírito Santo, de Carneiro Leão em Pernambuco e Francisco Campos em Minas Gerais.

As interpretações diversificadas das idéias de John Dewey conduziram a caminhos distintos o ensino da arte no Brasil: à observação naturalista; à arte como expressão de aula; como introdução da apreciação dos elementos do desenho (deturpada na prática do desenho pedagógico).

Algumas experiências como as de Mário de Andrade, criando ateliês para crianças nos Parques Infantis e na Biblioteca Infantil, quando exerceu a função equivalente a de Secretário de Cultura de São Paulo em 1936, ou as classes de arte de Anita Malfatti na Escola Americana, hoje Mackenzie ou a criação de Escolas de Arte para crianças bem dotadas em arte pelo Jornal A Tarde em São Paulo foram significativas mudanças cuja disseminação foi interrompida pelo golpe de Estado que instituiu a ditadura do Estado Novo.

Com a Ditadura muitos educadores foram perseguidos e uns poucos ex-reformadores se aliaram a ditadura para defender outros interesses, não os da criança.

### 1.3.1 Influência de John Dewey

Os primeiros escritos de Dewey sobre arte e ensino da arte podem ser classificados como naturalistas, e foram exatamente estes escritos que maior influência exerceram sobre a arte/educação no Brasil. O divulgador desta fase do pensamento estético de Dewey foi Nereo Sampaio, um professor de desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro. Em 1929, Nereo Sampaio defendeu sua tese de cátedra, intitulada *Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia*, onde enunciava o chamado método espontâneo-reflexivo para o ensino da arte, apontando como pressuposto teórico as idéias de Dewey expressas em *The school and society* (1974). Neste livro, Dewey recomenda a estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho através dos processos mentais de reconhecimento e reflexão. Nereo Sampaio declarava que seu método consistia em deixar a criança se expressar livremente, desenhando de memória e depois fazê-la analisar visualmente o objeto desenhado para, em seguida, executar um segundo desenho integrando, neste último, elementos observados do objeto real. O autor tenta resumir em sua tese as idéias de Dewey que embasavam seu método.

John Dewey foi quem, realmente, compreendeu o alto valor educativo da linguagem gráfica das crianças. No seu livro *A escola e a sociedade*, no capítulo sobre “a escola e a vida da criança”, referindo-se aos vários interesses ou instintos da criança, abordou a questão do desenho com tal clareza, que o caminho pedagógico ficou nitidamente traçado. Depois das palavras de Dewey o problema somente exigia as experiências necessárias à formação de sua metodologia. Vejamos em resumo o

pensamento de Dewey e a orientação que indicou. Diz ele: “é comum vermos nas crianças o desejo de se expressarem pelo desenho e pela cor. Se nos limitarmos a condescender com esse instinto, deixando que atue indefinidamente, não há procedimento mais acidental. É necessário, mediante a crítica, as sugestões e as perguntas, excitar a consciência do que fez e do que deve fazer, porque o resultado será satisfatório. Por exemplo, o desenho das árvores é convencional: uma linha vertical e os ramos em retas inclinadas sobre a vertical de um e outro lado. Levemos a criança a observar as árvores para compará-las com os desenhos feitos e, assim, examinarem concisamente as condições de representação do seu trabalho. Então, desenhará árvores observadas e não convencionais, porque a observação obriga ao trabalho combinado da memória e imaginação, produzindo expressões gráficas de árvores reais (SAMPAIO, 1929, p. 16-17).

---

Nereo Sampaio fez algumas pesquisas, para validar sua metodologia com crianças de escolas primárias no Rio de Janeiro, conseguindo convencer acerca da eficiência de seu método para desenvolver a qualidade da expressão.

A Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1929), recebeu direta influência do trabalho e idéias de Nereo Sampaio e cristalizou, através da recomendação metodológica explícita, o desenho espontâneo, seguido de apreciação naturalista, que vem sendo praticado em nossas escolas até hoje. Como sabemos, a Reforma Fernando de Azevedo teve larga influência em todo o Brasil através do trabalho divulgador da ABE (Associação Brasileira de Educação) e do livro escrito pelo próprio Fernando de Azevedo: *A cultura no Brasil*.

Outra iniciativa que muito influenciou a arte-educação brasileira foi a Reforma Francisco Campos (1927-1929) em Minas Gerais. Esta reforma divulgou outra linha de interpretação do pensamento de Dewey sobre ensino da arte, marcadamente a idéia de apreciação como processo de integração da experiência. Não foi propriamente o texto geral desta reforma que divulgou esta abordagem, mas principalmente as atividades desenvolvidas para sua implementação por um grupo de professores especialmente contratados da Bélgica e de Genebra (Instituto Jean-Jacques Rousseau). É curioso que entre os sete professores estrangeiros contratados,

duas eram professoras de arte – Jeanne Milde<sup>3</sup> e Artus Perrelet -, o que demonstrava a importância dada à arte na escola pela reforma mineira.

3. Sobre Jeanne Milde ver o texto de Patrícia de Paula Pereira, Ensino de arte nos primórdios de Belo Horizonte: a contribuição de Jeanne Milde no início do século XX, no livro organizado por Ana Mae Barbosa, Ensino da arte: memória e história, p. 117-134.

Artus Perrelet tinha uma orientação metodológica para o ensino da arte basicamente influenciada pelas idéias de John Dewey (1936), expressas em *Democracia e educação* e *Affective thought*.

.....

A concepção de desenho de Perrelet como integração de corpo e mente, experiência e raciocínio, gesto e visão, vida e símbolo, indivíduo e meio ambiente, sujeito e objeto, era centrada na idéia de integração orgânica da experiência.

.....

Esta integração era proposta por Perrelet em seu livro *O desenho a serviço da educação* (traduzido no Brasil em 1930), e, segundo seu método, se dará através da apreciação dos elementos do desenho em movimento. A autora propunha, por exemplo, que se levasse a criança a perceber a função da linha curva em seu próprio movimento, ao apanhar uma flor no chão ou carregar um saco pesado, para depois desenhar o corpo em flexão procurando revelar a expressão da linha sem preocupações de detalhes. Podemos dizer que ela foi precursora de algumas idéias de Rudolf Arnheim<sup>4</sup> quando afirmava que o importante na representação gráfica não é a descrição de detalhes realísticos mas a expressão da linha. O seu livro está repleto de desenhos expressivos, porém muito esquemáticos, porque era exatamente à libertação da camisa-de-força da representação realística que ela procurava levar suas crianças.

4. Rudolf Arnheim - O livro de Rudolf Arnheim, Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora, escrito em meados do século XX, traduzido no Brasil em 1980 é ainda hoje uma importante referência no campo da arte e psicologia da percepção.

Sua influência no Brasil se deu a partir dos resultados dos trabalhos das crianças que ela apresenta e não de suas idéias. Como o resultado dos trabalhos sob sua orientação era esquemático, começou-se a ensinar às crianças a desenhar esquematicamente, e surgiu nas escolas o desenho pedagógico que consistia em levar os alunos a copiarem da lousa esquemas de figuras feitos pelo professor.

A proposta metodológica de Perrelet para o ensino do desenho era fundamentalmente a percepção e introjeção apreciativa da função e expressão dos elementos do desenho. O traçado de uma forma era secundário e fase final de um longo processo de sensibilização, reflexão e ação, algo semelhante ao que hoje é feito nos projetos que procuram relacionar artes visuais e expressão corporal, artes visuais e som etc. No seu livro há o exemplo de um trabalho com ritmo que é feito ainda hoje em nossas escolas. Ela pede que as crianças desenhem partituras usando sons recolhidos a partir de pesquisa no meio ambiente e de estados emocionais como alegria, tristeza, etc.



Figura 1 – A figura do livro de Perrelet mostra alguns resultados gráficos do estudo do ritmo feito pelas crianças. (PERRELET, 1930).

Através de uma deturpação do trabalho desenvolvido por Perrelet, o desenho pedagógico tiranizou a capacidade de criação de nossas crianças durante pelo menos duas décadas.

Outra vertente da influência de Dewey na arte-educação veio de sua idéia de arte como experiência consumatória. Identificou-se este conceito com a idéia de experiência final, conclusiva, não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas *Progressive Schools* supostamente inspiradas em Dewey.

A consolidação desta idéias veio da Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco, mas foi extrema, e ainda hoje largamente difundida no Brasil. No livro de José Scaramelli (1931), *Escola nova brasileira: esboço de um sistema*, onde ele dá os pressupostos teóricos da Reforma Carneiro Leão e muitos exemplos práticos de aulas, a função da arte está precisamente delineada, invocado de “arte como “experiência consumatória” de Dewey.

De acordo com as descrições de Scaramelli, a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções aprendidas em outras áreas de estudo. A expressão através do desenho e

dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto. A idéia fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta.

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem, dramatização etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através do conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na educação infantil e ensino fundamental no Brasil, e está baseada na idéia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados.

### 1.3.2 - Arte para crianças e adolescentes como atividade extracurricular

É no fim da década de 1920 e início da década de 1930 que encontramos as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte conhecida através de Theodoro Braga<sup>5</sup> seu mais importante professor. Mas a idéia partiu da professora da rede pública Sebastiana Teixeira de Carvalho e foi patrocinada por Isabel Von Ihering, presidente de uma sociedade beneficente, A Tarde da Criança.

5. Theodoro Braga - Theodoro Braga artista e educador atuante no Pará, onde nasceu em 1872, e em São Paulo, onde faleceu em 1953. Trouxe para o campo do ensino de artes de sua época preocupações com um ideário estético fundamentado na cultura brasileira.

A Escola Brasileira de Arte funcionava em uma sala anexa ao grupo Escolar João Kopke e lá as crianças das escolas públicas de oito a catorze anos, com talento (havia provas de desenho), podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e fauna brasileiras. Theodoro Braga desenvolvia o que podemos chamar de método *art nouveau*. Em vários artigos publicados em revistas e jornais do país Braga rever-

berava contra o método de cópia de estampas e defendia um ensino voltado para a natureza. Tarsila do Amaral em uma entrevista ao *Correio da Tarde* de 28 de janeiro de 1931 elogia o trabalho de Theodoro Braga e de Anita Malfatti no ensino de arte, conferindo aos dois o mesmo valor.

Anita Malfatti mantinha cursos para crianças e jovens em seu ateliê e na Escola Mackenzie. Tinha uma orientação baseada na livre expressão e no espontaneísmo. Com o curso para crianças, criado na Biblioteca Municipal Infantil pelo Departamento de Cultura de São Paulo quando Mário de Andrade era seu diretor (1936-1938) esta orientação começou a se consolidar.

A contribuição de Mário de Andrade<sup>6</sup> foi muito importante para que se começasse a encarar a produção pictórica da criança com critérios investigativos e à luz da filosofia da arte. O estudo comparado do espontaneísmo e da normatividade do desenho infantil e da arte primitiva era o ponto de partida de seu curso de filosofia e de história da arte, na Universidade do Distrito Federal.

Por outro lado, o escritor dirigiu uma pesquisa preliminar sobre a influência dos livros e do cinema na expressão gráfica livre de crianças de 4 a 16 anos de classe operária e de classe média, alunos dos Parques Infantis e da Biblioteca Infantil de São Paulo. Seus artigos de jornal muito contribuíram para a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista. As atividades das escolas ao ar livre do México parecem ter influenciado grandemente sua interpretação do desenho infantil e sua atuação cultural. Em sua biblioteca, hoje no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, podemos encontrar revistas mexicanas da época como a *30:30* e até o catálogo da exposição das *Escuelas al Aire Libre do México*<sup>7</sup> que viajou pela Europa.

O Estado Novo interrompe o desenvolvimento da Escola Nova, perseguiu educadores e criou o primeiro entrave ao desenvolvimento da arte/educação. Solidificou alguns procedimentos antilibertários já ensaiados na educação brasileira anteriormente, como o desenho

6. Mário de Andrade - Sobre a relação de Mário de Andrade com a arte/educação ver o texto de Rejane Galvão Coutinho, Mário de Andrade e os desenhos infantis, no livro organizado por Ana Mae Barbosa, *Ensino da arte: memória e história*. p. 157-196.

7. *Escuelas al Aire Libre do México* - para saber mais sobre o assunto ver o texto de Ana Mae Barbosa, *As Escuelas de Pintura al Aire Libre do México: liberdade, forma e cultura*, no livro organizado por Analice Dutra Pillar, *A Educação do Olhar no Ensino de Artes*, p. 101-117.

geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa.

É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, por alguns anos, uma reflexão acerca da arte/educação vinculada à especificidade da arte, como fizera Mário de Andrade, e que só o pós-modernismo voltaria a fazer, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou seu uso para liberação emocional e para o desenvolvimento da originalidade vanguardista e da criatividade, esta considerada como beleza ou novidade.

### 1.3.3 - Arte para liberação emocional

É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional, que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo. A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto.

Trata-se de uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial.

Deste ateliês, os dirigidos por Guido Viaro (Curitiba), por Lula Cardoso Ayres (Recife) e por Suzana Rodrigues<sup>8</sup> (Museu de Arte de São Paulo) são exemplos significativos. O primeiro existe até hoje com o nome de Centro Juvenil de Arte, é mantido pela Prefeitura e continuava, pelo menos nos inícios de 1990, última vez que o visitei, fazendo um ótimo trabalho. A escola de Lula Cardoso Ayres, criada em 1947, teve curta existência e sua proposta básica era dar lápis, papel e tinta à criança e deixar que ela se expressasse livremente. Seguindo o mesmo princípio, outro pernambucano, Augusto Rodrigues, criou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil (o nome oficial da escola era “escolinha” e tinha uma conotação carinhosa), que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro.

**8.** Suzana Rodrigues - para conhecer a contribuição de Suzana Rodrigues ver o texto de Rita Bredariolli, A liberdade como método: um projeto moderno em ação “pioneira” de ensino da arte no Museu de Arte de São Paulo, no livro organizado por Ana Mae Barbosa, Ensino da arte: memória e história, p. 197-216.

A iniciativa de Augusto Rodrigues, à qual estiveram ligados Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano, logo recebeu a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação como Helena Antipoff e Anísio Teixeira, que retornara da Amazônia onde se refugiara da perseguição política do Estado Novo e chegara a conseguir ser um próspero empresário. Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha, criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver vinte e três Escolinhas somente no Rio Grande do Sul, constituindo-se no Movimento Escolinhas de Arte (MEA)<sup>9</sup>.

**9.** Movimento Escolinhas de Arte (MEA) - Ver texto de Fernando Azevedo, Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa, no livro organizado por Ana Mae Barbosa, Ensino da arte: memória e história, p. 217-258.

Usando principalmente argumentos psicológicos, o MEA tentou convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc.

Naquele momento parecia um discurso de convencimento no vazio, uma vez que os programas editados pelas Secretarias de Educação e Ministério de Educação deveriam ser seguidos pelas escolas e acabavam tolhendo a autonomia do professor tanto quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação de hoje.

Houve, na época, uma grande preocupação com a renovação destes programas. Lúcio Costa (autor do plano urbanístico de Brasília) foi chamado para elaborar o programa de desenho da escola secundária (1948). Seu programa revela uma certa influência da Bauhaus, principalmente na preocupação de articular o desenvolvimento da criação e da técnica e desarticular a identificação de arte e natureza, direcionando a experiência para o artefato. Este programa nunca foi oficializado pelo Ministério de Educação e só começou a influenciar o ensino da arte a partir de 1958.

Naquele ano, uma lei federal permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais. As experiências escolares surgidas nesta época visavam, sobretudo, investigar alternativas experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação. A presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral.

Merecem registro as experiências em arte/educação das seguintes escolas: Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio

de Janeiro, Pernambuco, Paraná etc.), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), SESI (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (São Paulo)<sup>10</sup>, Colégio Souza Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambucano (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife), Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), Escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, Instituto Capibaribe (Recife), etc.

Estas escolas continuaram a aplicar alguns métodos renovadores de ensino introduzidos na década de 1930, como o método naturalista de observação e o método de arte como expressão de aula, agora sob a designação de arte integrada no currículo, isto é, relacionada com outros projetos que incluíam várias disciplinas. Algumas experiências foram feitas, aproveitando idéias lançadas por Lúcio Costa em seu programa de desenho para a escola secundária de 1948.

Entretanto, a prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão etc. O importante é que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma larga série de materiais e empregado uma seqüência de técnicas estabelecidas pelo professor. Para determinar esta seqüência, os professores se referiam à necessidade de se respeitar as etapas de evolução gráfica das crianças. O livro de Viktor Lowenfeld, traduzido imediatamente para o espanhol como *Desarrollo de la capacidad creadora* (traduzido no Brasil no início da década de 1970 como *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*), que estabelece as etapas da evolução gráfica, tornou-se então uma espécie de bíblia dos arte/educadores de vanguarda. Sylvio Rabello<sup>11</sup> um intelectual pernambucano, havia escrito um livro no qual analisava as etapas do desenho da criança, porém passou despercebido pelos arte/educadores. Herbert Read era também freqüentemente citado, mas pela análise dos programas vemos que foi raramente utilizado como embasamento teórico.

Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e posteriormente, diretora técnica

**10.** Ginásios Vocacionais (São Paulo) - Ver o texto de Ilsa Kwall Leal Ferreira, As Escolas Experimentais de São Paulo na década de 1960, no livro organizado por Ana Mae Barbosa, *Ensino da arte: memória e história*, p. 275-292.

**11.** Sylvio Rabello - Para conhecer a contribuição do professor para o ensino da arte ver o texto de Rejane Galvão Coutinho, Sylvio Rabello: o educador e suas pesquisas sobre o desenho infantil, no livro organizado por Ana Mae Barbosa, *Ensino da arte: memória e história*, p. 135-156.

da Escolinha de Arte do Brasil, por meio dos Cursos Intensivos de Arte/Educação que organizava no Rio, foi a grande influenciadora do ensino da arte em direção ao desenvolvimento da criatividade, que caracterizou o modernismo em Arte/Educação. Três mulheres fizeram das Escolinhas a grande escola modernista do ensino da arte no Brasil: Margaret Spencer, que criou a primeira Escolinha com o artista plástico Augusto Rodrigues, era uma escultora americana que conhecia as *Progressive Schools* e o movimento de arte/educação já bastante desenvolvido nos Estados Unidos. A segunda destas mulheres que fizeram a Escolinha foi Lúcia Valentim, que assumiu a direção da Escolinha de Arte do Brasil durante uma prolongada viagem de Augusto Rodrigues ao exterior. Influenciada por Guignard de quem foi aluna, imprimiu uma orientação mais sistematizada à Escolinha e se desentendeu com Augusto quando este retornou ao comando. Entrou em cena, então, Noêmia Varela convidada por Augusto para assumir a direção da Escolinha, passou a ser a orientadora teórica e prática com total responsabilidade pela programação, na qual se incluía o já citado Curso Intensivo em Arte Educação que formou toda uma geração de arte/educadores no Brasil e muitos na América Latina Hispânica.

A visibilidade de Augusto Rodrigues foi muito maior que a destas três mulheres, assim como foi maior do que a de sua própria ex-mulher Suzana Rodrigues, que criou o Clube Infantil de Arte do Museu de Arte de São Paulo no mesmo ano (1948), mas meses antes de Augusto ter criado a Escolinha de Arte do Brasil. Quanto a Margaret Spencer nada mais se soube, ela foi apagada da história da arte/educação no Brasil. Augusto foi um excelente relações públicas de sua Escolinha, comandada na prática e orientada teoricamente por essas três mulheres, das quais Noêmia Varela foi a que mais tempo permaneceu, administrando teoria e prática na Escolinha de Arte do Brasil por mais de vinte anos. Hoje, graças às reconsiderações feministas e às contínuas referências que Laís Aderne e eu sempre fizemos dela aos nossos alunos e alunas, Noêmia Varela tem seu merecido lugar na história do ensino da Arte .

Augusto Rodrigues, era uma personalidade carismática, seduzindo pela eloquência e pela iconoclastia. Frequentemente usava sua expulsão da escola como exemplo da ineficácia do sistema escolar, pois fora bem sucedido na sociedade apesar da escola, fazendo as jovens professoras, desiludidas do sistema, delirarem. Por outro lado, suas boas relações com a burguesia ou classe alta protegeu a Escolinha de suspeitas durante a Ditadura Militar no Brasil (1964 –1982).

Alguns livros sobre artes plásticas na escola, escritos por brasileiros, foram publicados nas década de 1960 e inícios de 1970. Eram, entretanto, redutores, todos eles traziam como nú-

cleo central a descrição de técnicas e me parece que a origem desta sistematização de técnicas foram as apostilas distribuídas pela Escolinha de Arte do Brasil nos anos 1950. As técnicas mais utilizadas eram lápis de cera e anilina, lápis cera e varsol, desenho de olhos fechados, impressão, pintura à dedo, mosaico de papel, recorte e colagem coletiva sobre papel preto, carimbo de batata, bordado criador, desenho raspado, desenho de giz molhado etc.

Vejamos como era descrita uma destas técnicas na apostila da Escolinha.

Desenho com água sanitária	
Material	papel de cor escura ou branco – anilina – água – sanitária – palitos de fósforo – pincéis
Processo	Em folha de papel colorida, ou pintada com uma ou várias cores de anilina, desenha-se com um palito ou caneta molhados em água sanitária. Depois do desenho seco, o local onde passou a água sanitária fica descolorido, aparecendo então a linha branca sobre o fundo de cor.
Objetivos	Visa provocar experiência nova através do desenho, aguçar a curiosidade para a pesquisa dos materiais e obtenção de um desenho bem integrado na superfície.

A Lei de Diretrizes e Bases de (1961), eliminando a uniformização dos programas escolares, permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, mas as idéias de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva não frutificou.

## 1.4 - Pressões e mudanças: a ditadura de 1964

A ditadura de 1964 perseguiu professores e escolas experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era só normatizar e estereotipar seus currículos tornando-as iguais as outras do sistema escolar. Até escolas de educação infantil foram fechadas. A partir daí, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas.

Entretanto, por volta de 1969, a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram, porém, raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte. Na escola secundária pública comum, continuou imbatível o desenho geométrico com conteúdo quase idêntico ao do Código Epi-tácio Pessoa em 1901.

Nos fins da década de 1960 e início de 1970 (especialmente entre 1968 e 1972), em escolas especializadas em ensino de arte, começaram a ter lugar algumas experiências no sentido de relacionar os projetos de arte de classes de crianças e adolescentes com o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, ou com uma teoria fenomenológica da percepção, ou ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica ou da abstração e talvez mesmo com a análise dos elementos do desenho.

Um certo contextualismo social começou também a orientar o ensino da arte especializada, podendo-se detectar influências de Paulo Freire na experiência da Escolinha de Arte de São Paulo.

Algumas escolas especializadas como a Escola de Arte Brasil (São Paulo), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), e Escolinha de Arte de São Paulo, Centro Educação e Arte (São Paulo), o NAC – Núcleo de Arte e Cultura (Rio de Janeiro) tiveram ação multiplicadora nos fins da década de 1960, influenciando professores que iriam atuar ativamente nas escolas a partir de 1971, quando a Educação Artística se tornou componente obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus e na universidade nos cursos de Educação Artística e licenciatura em artes plásticas, criados em 1973.

Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos apresentassem um discurso comprometido com a formação técnica, que de fato não vieram acompanhados de políticas para tal formação. Enquanto isso o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado.

No que diz respeito ao ensino da arte, cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo.

A Reforma Educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira à oitava séries do primeiro grau.

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. O Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada Secretaria Estadual de Educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de Educação Artística do seu Estado.

Entretanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares. Por outro lado, a maioria dos guias apresentava um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos que dificultava o fluxo de entendimento introjetado na ação.

As Secretarias de Estado (educação e/ou cultura) que desenvolveram um trabalho mais efetivo de reorientação e atendimento de professores de educação artística foram as do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Não é, portanto, por acaso que tenham sido possíveis, na década de 1970, experiências como a da Escola de Artes Visuais e do Centro Educacional de Niterói, no Rio de Janeiro, e em Minas Gerais a do CEAT (Centro de Arte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) e a Escola Guignard.

Em 1977, o MEC, diante do estado de indigência do ensino da arte, criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação - PRODIARTE. Dirigido por Lúcia Valen-

tim, seu objetivo era integrar a cultura da comunidade com a escola, promovendo o encontro do artesão com o aluno e estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades. Nos inícios de 1979, dezessete unidades da Federação tinham iniciado a execução de projetos ligados ao PRODIARTE. Os programas de maior consistência foram os levados a efeito em 1978 nos Estados da Paraíba (convênio com a Universidade Federal da Paraíba e Secretaria de Educação), Rio Grande do Sul (convênio com DAC-SEC), Rio de Janeiro (convênio com Escolinha de Arte do Brasil e SEC-RJ) e Pernambuco (convênio com a Secretaria de Educação).

Estas propostas tinham sido explicitadas no Primeiro Encontro de Especialistas de Arte e Educação em Brasília pelo MEC e UnB em 1973, organizado por Terezinha Rosa Cruz. Outros encontros de arte/educação se sucederam, girando sempre em torno dos mesmos assuntos já debatidos naquele ano de 1973, com a vantagem de alargar o número de debatedores.

Um exemplo de sucesso quantitativo, em que se estendeu a um maior número de professores as perplexidades antes discutidas por um pequeno grupo, foi o 1º Encontro Latino Americano de Arte Educação que reuniu cerca de quatro mil professores no Rio de Janeiro (1977). Neste encontro, ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino da arte. As poucas pesquisas existentes eram: uma de caráter histórico, financiada pela Fundação Ford e FAPESP (Ana Mae Barbosa) e outra que se resumia a mero recolhimento de depoimentos (IDART – São Paulo). A FUNARTE e o INEP chegaram a colaborar com uma percentagem mínima de verba para registro, documentação ou descrição sistematizada de algumas experiências intuitivas em arte-educação.

Apesar do grande número de professores, este Encontro evitou a reflexão política pois tinha como organizadora a mulher de um político extremamente comprometido com a ditadura. Só em 1980 um outro encontro enfrentaria as questões políticas da arte/educação. Trata-se da Semana de Arte e Ensino que reuniu no campus da Universidade de São Paulo mais de três mil professores e resultou na organização do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo.

São Paulo estava sob o domínio de um político de direita, Paulo Maluf, que sugeriu aos professores de artes que passassem o ano treinando seus alunos a cantar algumas músicas para serem apresentadas em um coral de dez mil crianças, acompanhadas por ele ao piano, num estádio de futebol, no Natal. Como prêmio os professores que preparassem suas crianças teriam cinco pontos de acesso à carreira docente, quando um mestrado valia dez pontos.

Os arte/educadores se revoltaram, mas a única associação de classe existente na época era a Sobrearte (1970) considerada filial da International Society of Education through Art (InSEA), que não ajudou os professores paulistas, pois além de circunscrever sua ação principalmente ao Rio de Janeiro, era manipulada pela mulher de político da ditadura a qual já me referi. A única solução foi criar a Associação de Arte Educadores de São Paulo (AESP) que, aliada à Associação de Corais, foi vitoriosa na sua primeira luta, conseguindo anular a promessa de maior salário para os professores que participassem do coral do Maluf no Estádio do Pacaembu. A festa aconteceu mais ninguém saiu ganhando, dada a campanha crítica .

## 1.5 - Os anos de 1980 e depois: o pós-modernismo

A Semana de Arte e Ensino fortificou politicamente os arte/educadores e já em 1982/1983 foi criada na Pós-Graduação em Artes a linha de pesquisa em arte/educação na Universidade de São Paulo constando de doutorado, mestrado e especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa. Em breve duas brilhantes ex-alunas, Maria Heloisa de Toledo Ferraz e Regina Machado integraram a equipe, tendo a última assumido também o curso de especialização. Outra linha de pesquisa em arte/educação veio a ser criada apenas em 1990 na Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por Analice Dutra Pillar. Nos últimos anos, outras linhas de pesquisa em ensino de arte foram criadas em cursos de pós-graduação em artes. No entanto, para atender aos egressos das quase cem licenciaturas em artes o número de vagas nas pós-graduações ainda é insuficiente, criando-se um funil na formação dos arte/educadores, o que é um contra senso, pois o desenvolvimento do ensino da arte no Brasil muito deve à pesquisa gerada nas pós-graduações. Outro fator que influiu positivamente na qualidade do pensamento sobre o ensino de arte foi a ação política desencadeada por vários congressos e festivais, dentre eles os festivais de Ouro Preto; o Festival de Inverno de Campos de Jordão de 1983, onde primeiro se trabalhou na arte/educação com leitura ou análise de TV; o Congresso sobre história do Ensino da Arte, em que primeiro se introduziu oficinas de arte e novas tecnologias na arte/educação (1984); o Simpósio sobre Ensino da Arte e sua História (MAC/USP, 1989), assim como a atuação de associações regionais e estaduais reunidas na Federação de Arte Educadores do Brasil, a FAEB.

Para dar um exemplo da intensidade da produção em arte/educação no Brasil, oitenta pesquisas foram produzidas para mestrados e doutorados entre 1981 e 1993 e nos últimos anos

este número deve ter quintuplicado. Os assuntos são os mais variados e vão desde a preocupação com o desenho da criança até experiências com as novas tecnologias.

Muitas destas pesquisas analisam problemas inter-relacionados com a Proposta Triangular. A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade.

Na Inglaterra essa pós-modernidade foi manifesta no *critical studies*, nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o DBAE. O *Disciplined Based Art Education* é baseado nas disciplinas: estética, história e crítica, e numa ação, o fazer artístico. O DBAE foi o mais pervasivo dos sistemas contemporâneos de arte/educação e vem influenciando todo o mundo, sobretudo a Ásia.

No Brasil a idéia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressystematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações: fazer – ler – contextualizar. Portanto, a Proposta Triangular e o DBAE partem de pressupostos conceituais e metodológicos diversos, são no máximo paralelos, pois se constituíram no que se entende por pós-modernismo na arte/educação.

O *critical studies* é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente. Há correspondências entre elas, sim. Mas, estas correspondências são reflexo dos conceitos pós-modernos de arte e de educação. A Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em São Paulo e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob comando de Paulo Freire e Mário Cortela.

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses

Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (1989/1990) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros, dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da aprendizagem triangular designados como fazer arte (ou produção), leitura da obra de arte e contextualização foi trocada para produção, apreciação e reflexão (da primeira a quarta séries) ou produção, apreciação e contextualização (na quinta a oitava séries). Infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido.

A educação bancária de que Paulo Freire falava ronda a arte/educação hoje no Brasil. Mas, apesar de equivocadas políticas educacionais temos experiências de alta qualidade tanto na escola pública como na escola privada e principalmente nas organizações não-governamentais que se ocupam dos excluídos, graças a iniciativas pessoais de diretores e de professores e mesmo de artistas.

## Finalizando

Como podemos ver neste tópico, a história é sempre contada a partir de um ponto de vista, neste caso, procuramos demonstrar como a história do ensino da arte no Brasil foi se constituindo a partir de apropriações de modelos estrangeiros, deglutidos e antropofagicamente transformados por nossas necessidades. Desde a instauração da Academia Imperial de Belas Artes, primeira instituição pública e formal de formação para as Artes Plásticas no Brasil, até a formalização da Arte como área de conhecimento nos Parâmetros Curriculares Nacionais, passando pelas diferentes iniciativas do final do século XIX e por todo o século XX, os modelos de ensino da arte foram se tecendo e se sobrepondo, correspondendo as demandas políticas e culturais de cada época. Cada um desses modelos, para bem ou para o mal, se sustentam em concepções de arte e de educação, explícitas ou implícitas. Cabe a nós, educadores de hoje, analisar e avaliar a pertinência dessas concepções, procurando entender os contextos que as

constituem. Como diz Alfredo Bosi,

“Agora, de minha parte, eu continuo achando que, na história, o antes vem antes do depois. Existe certa experiência cumulativa pelo tempo (...).

E, se você não conhece esse fluxo que vem do passado, fica parecendo que cada geração, digamos, inventou a roda. Você não sabe porque certos temas voltam, e voltam de maneira diferente. Você fica sem apoios de comparação quando seu estudo é todo assim fragmentado” (BOSI, 2010, p. 14).

Fica para vocês a tarefa de mapear nesta história a sua própria história de formação!

ARTE EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO GERAL
<p><b>1550 – 1800</b></p> <p>Barroco ensinado em oficinas através do trabalho</p>	<p><b>1550 – 1808</b></p> <p>Dominação jesuítica</p>
<p><b>1808-1870</b></p> <p>Influência Francesa</p> <p>Fundação da Academia Imperial de Belas Artes</p> <p>Neoclassicismo</p> <p>Exercícios de cópias</p>	<p><b>1808-1870</b></p> <p>Colégio Pedro II</p> <p>Modelo inglês para as escolas secundárias brasileiras</p>
<p><b>1870-1914</b></p> <p>Ensino do desenho na educação popular,</p> <p>Educação para o trabalho</p> <p>Walter Smith</p> <p>Rui Barbosa</p>	<p><b>1870-1914</b></p> <p>Partido Republicano</p> <p>Liberalismo versus Positivismo</p> <p>Reforma 1901</p> <p>Início da influência americana (escola dos missionários)</p>

**1914-1927**

Pedagogia experimental  
 Estudo das características do desenho infantil  
 Início da livre expressão da criança

**1927-1935**

A modernidade  
 Mário de Andrade  
 Anita Malfatti  
 Influências de John Dewey – a arte como experiência  
 Primeiros livros sobre o desenho infantil

**1935-1948**

Período de retorno e diluição das propostas anteriores  
 Estereótipos na sala de aula  
 Trabalhos manuais  
 Música e canto orfeônico

**1948-1958**

Supervalorização da Arte como livre expressão  
 Escolinha de Arte do Brasil  
 Herbert Read e  
 Viktor Lowenfeld

**1958-1963**

Classes experimentais com Arte

**1914-1927**

Pedagogia experimental  
 A escola voltada para a criança  
 Laboratórios de pesquisas nas Escolas Normais

**1927-1935**

O Movimento Escola Nova – democratização  
 Reformas estaduais  
 Escola Normal  
 Educação infantil  
 Adaptação dos modelos de Dewey, Decroly, Claparède

**1935-1948**

Ditadura de Getúlio Vargas afasta grupo de líderes da Escola Nova

**1948-1958**

Redemocratização  
 Voltam alguns princípios da Escola Nova  
 SENAC, SENAI, SESI

**1958-1963**

Paulo Freire

	UnB LDB 1961
	Organizações populares, de classe e estudantis
<b>1964-1978</b>	<b>1964-1978</b>
Educação Artística	Regime militar-repressão
Curso Polivalente nas Universidades para formar professores	LDB 1971
	Educação profissionalizante de cunho tecnicista
<b>1980-1990</b>	<b>1980-1990</b>
Críticas às práticas anteriores	Pedagogia sociopolítica
Criação das associações de professores de Arte	Estudos teóricos críticos
Encontros nacionais e internacionais	Escola Pública competente
Reformas nos cursos universitários	
Pós-Graduação na USP	
<b>1990</b>	<b>1990</b>
Proposta Triangular	Construtivismo
PCNs – ARTE como disciplina	O conhecimento se constrói na relação =
Arte como conhecimento	Aluno – professor - processos sociais

Figura 2 - Marcos históricos do ensino de Arte (baseado em BARBOSA, 2001, p. 41-43)

## Ampliando o conhecimento

Para complementar e aprofundar o percurso histórico que apresentamos nesta unidade, sugerimos a leitura dos seguintes livros de Ana Mae Barbosa:

- \* Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Este livro foi organizado por Ana Mae Barbosa e conta com o resultado de doze pesquisas que mapeiam importantes contribuições para a história do ensino da arte que vão do ensino de arte jesuítico aos dias de hoje, mas principalmente discute o perí-

odo modernista da arte/educação. Encontram-se capítulos sobre alguns personagens que participaram desta nossa história, como: Jeanne Milde, Sylvio Rabello, Mário de Andrade e Noêmia Varela. Análises de como o projeto moderno de ensino da arte foi sendo apropriado a partir de experiências renovadoras tanto na educação formal quanto em atividades extracurriculares. Os capítulos deste livro aprofundam os tópicos apresentados no texto deste nosso material. A leitura, além de trazer pontos de vista variados, pois são escritos por diferentes pesquisadores, é prazerosa e rica de possibilidades de desdobramentos para aqueles que gostam de história, cada capítulo encerra apontando sugestões de pesquisas, ótimas dicas para trabalhos de final de curso!

- ★ Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1986.

O livro analisa as complexas relações culturais que influenciaram o ensino da arte nas escolas brasileiras, desde a chegada ao nosso país da Missão Francesa até a eclosão do Modernismo. Esta leitura é importante porque desnuda com espírito crítico as idéias filosóficas, econômicas, sociais, artísticas e educacionais, ou seja, os propósitos e finalidades determinantes da educação artística do período em questão.

- ★ John Dewey e o ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

Este livro é uma edição revisada e aumentada do Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil (1982). Nesta revisão a autora reforça a importância das idéias de Dewey para o ensino da arte na contemporaneidade. O livro analisa as diferentes interpretações dos conceitos do filósofo no contexto das reformas educacionais da década de 1930 no Brasil. A leitura nos conduz a compreensão de como algumas idéias sobre a expressão gráfica da criança passaram a fazer parte do ideário educacional como normas, idéias que levam a proposições didáticas que estão profundamente entranhadas nas práticas escolares de hoje. Importante para avaliar processos de interpretação e apropriação de modelos, para pensar sobre como podem ser relativos os processos de normatização de conceitos no campo educacional.

## Referências bibliográficas

[textos, artigos, livros e sites utilizados na elaboração da unidade]

- BARBOSA, A. M. Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, A. M. As Escuelas de Pintura al Aire Libre do México: liberdade, forma e cultura, In: PILLAR, A. D. A educação do olhar no ensino de artes. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 101-117.

- BARBOSA, R. Reforma do ensino secundário e superior: 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1941. (Obras Completas, v.9, t.1).
- \_\_\_\_\_. Reforma do ensino primário: 1883. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras Completas, v.10, 4 tomos).
- BORGES, A. C. P. Geometria popular. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.
- DEWEY, J. Democracia e educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.
- \_\_\_\_\_. Affective thought in logic and painting, In: ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.). John Dewey on education. Chicago: University of Chicago, 1974. p. 141-148.
- \_\_\_\_\_. The school and society. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.). John Dewey on education. Chicago: University of Chicago, 1974. p. 259-310.
- PERRELET, L. A. O desenho a serviço da educação. Rio de Janeiro: Villas-Boas, 1930.
- POMPÉIA, R. O ateneu. São Paulo: Melhoramentos, 1997.
- SAMPAIO, N. Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia. Rio de Janeiro: [S. n.], 1929.
- SCARAMELLI, J. Escola nova brasileira: esboço de um sistema. São Paulo: Livraria Zenith, 1931.
- SMITH, W. Art education: scholastic and industrial. Boston: Osgood & Co., 1872.
- \_\_\_\_\_. Teachers's manual of freehand drawing. Boston: Prang, 1874.

## Bibliografia consultada

37

- BARBOSA, A. M. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1975.
- \_\_\_\_\_. Arte educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- \_\_\_\_\_. Arte-Educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

- \_\_\_\_\_ (Org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- \_\_\_\_\_. Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: Com/Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_ (Org.). Arte/Educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_ (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, A. M.; SALES, H. M. (Org.). O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC-USP, 1990.
- FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.
- FUSARI, M. F.; FERRAZ, M. H. A arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.
- PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

## 2. Concepções e tendências formativas



Nesta unidade, vamos fazer um esforço para depreender da história do ensino da arte as principais concepções e tendências formativas. É um esforço de abstração, pois sabemos que os modelos formativos surgem em condições socioculturais, econômicas e pedagógicas particulares. Ademais, como vimos no percurso histórico, no processo de apropriação os modelos convivem e se mesclam uns com os outros. Apesar de saber das dificuldades e da limitação desta tarefa de abstração, acreditamos que vale a pena nomear cada modelo e buscar compreender os fundamentos pedagógicos, estéticos e culturais que os justificam. A proposta é ordenar as idéias para que cada um de nós se situe de maneira mais consciente na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história. É necessário que seja assim, pois sabemos que detectar os fundamentos e analisar as conseqüências de nossas práticas é a melhor maneira de aprender a ser críticos com o que fazemos e assim, conseqüentemente, melhorar nossa ação docente.

39

Nesta tarefa, vamos nos apoiar em pesquisadores que estudaram os modelos formativos de ensino de artes. Maria de Rezende Fusari e Maria Heloisa Ferraz no início da década de 1990 publicaram juntas o *Arte na Educação Escolar* onde apresentam e analisam as tendências pedagógicas a partir de perspectivas filosóficas e educacionais. Imanol Aguirre, pesquisador espanhol, em seu livro mais recente publicado em 2005, *Teorías y Prácticas en Educación Artística*, faz uma análise aprofundada e sistemática dos modelos predominantes, partindo das concepções de arte como saber, arte como expressão, arte como linguagem e arte como sistema cultural. Com nossa experiência como docente e formadora teceremos estas referências com as informações históricas, apresentando inicialmente os modelos fundadores e no final da unidade consideraremos as perspectivas contemporâneas.

O primeiro tópico trata da pedagogia tradicional que fundamenta a história da educação, veremos sua relação com as aulas de artes a partir da concepção de arte como um saber instituído. Este modelo, como vimos na unidade anterior, se introduz no Brasil com a Academia de Belas Artes e permanece ainda ativo, sobretudo, nos cursos universitários, onde nos formamos professores.

A concepção de arte como expressão vai ser tratada no segundo tópico. Esta idéia perpassa grande parte das propostas do período Modernista, das reformas educacionais baseadas na Escola Nova às experiências de artes para crianças e adolescentes como atividades extracurriculares. Sob esta concepção se institui no Brasil o Movimento de Arte/Educação que divulga entre nós a idéia da livre-expressão, tantas vezes distorcida e mal compreendida.

A arte como linguagem é analisada no terceiro tópico. Uma concepção que chegou tardiamente ao Brasil tendo se instalado com conforto nos cursos técnicos e universitários de formação artística de tendência mais funcionalista, como cursos de comunicação visual. Merece uma avaliação atenciosa, pois a idéia de arte como linguagem é frequentemente usada em documentos e currículos escolares, sem uma clara definição do que se entende por linguagem e onde se situam os pressupostos de tal entendimento.

No quarto tópico apresentamos os fatores que impulsionam as proposições pós-modernas de ensino de artes, como a educação para a cultura visual e a Proposta Triangular. O atual currículo de Artes da Secretaria de Estado de Educação se inclui entre estas proposições. A ideia é compreender o contexto onde se assentam as propostas que vamos estudar de forma detalhada ao longo do curso.

Como já alertamos, faremos aqui um grande exercício de abstração, pois é difícil encontrar um professor ou professora que use apenas um desses modelos em sua prática pedagógica. O mais comum é encontrarmos um modelo mesclado com outro e mais outro. Entretanto, ao buscar as características de cada um, seus fundamentos estéticos e epistemológicos, seus objetivos formativos, as estratégias metodológicas mais comuns, avaliando sua atualidade, suscitaremos o debate sobre o dever do ensino de arte, como sugere Imanol Aguirre.

## 2.1 - Arte como um saber e a pedagogia tradicional

A pedagogia tradicional é introduzida no Brasil no ensino da arte com a Academia de Belas Artes no século XIX, percorre todo século XX e permanece ativa ainda hoje, sobretudo, nos cursos universitários, onde nos formamos professores. Carrega uma concepção idealista de educação que “induz a acreditar que os indivíduos são ‘libertados’ pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática” (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 22-23). Creditar à educação e ao conhecimento um poder tão determinante é uma atitude ingênua e pouco crítica. O sistema educacional é um dos sistemas que compõem a sociedade, é um sistema entre outros, dependente portanto de uma vasta rede de interesses e valores.

A idéia de um *conhecimento adquirido* já revela uma concepção de educação pautada em valores instituídos, como um capital simbólico, usando aqui a terminologia de Pierre Bourdieu. No campo do ensino da arte, a partir desta concepção o valor do capital simbólico se define pelo valor do objeto artístico, valor esse predefinido pelas instituições que regem o próprio campo da arte. Portanto, esta é uma concepção que visa a manutenção e reprodução de um sistema elitista.

Imanol Aguirre nomeia esta concepção de logocentrismo, ou seja, um modelo pedagógico que coloca no centro da ação educativa o próprio fato artístico e seus produtos (o conhecimento), de forma que seu objetivo principal consiste em dotar os indivíduos de ferramentas e conhecimentos precisos para conhecer e produzir tais artefatos (AGUIRRE, 2005, p. 205).

Os fundamentos didáticos que sustentam esta concepção, reforçam a importância da autoridade do professor, aquele que detém o conhecimento, e se ampara no valor formativo do próprio modelo. Acredita que o processo de aquisição dos conhecimentos se dá através de

elaborações puramente mentais. São práticas que não levam em conta os aspectos sensoriais e emocionais, são apartadas da vida cotidiana dos sujeitos implicados no ato educativo. A configuração espacial e física de nossas escolas revelam ainda muito dessa concepção.

No campo do ensino da arte a pedagogia tradicional se associa a teoria estética mimética que pressupõe regras e princípios universais. Tem como fundamento metodológico a imitação e a progressão das dificuldades para a aquisição da perfeição tanto das formas como da destreza para executar tais formas. É associada ao padrão de beleza neoclássico e se fundamenta na historiografia da arte construída desde o Renascimento.

Todas as práticas advindas do ensino divulgado pela Academia de Belas Artes e também pelo Conservatório de Música no século XIX se pautam neste modelo que se tornou também referência para os professores das disciplinas de Desenho e de Música das escolas primárias e secundárias da primeira metade do século XX. É através, sobretudo, do ensino de desenho que essas práticas se tornaram conhecidas no meio educacional, como a ênfase no produto do trabalho artístico através do domínio de técnicas e a destreza no uso dos instrumentos, como os compassos e esquadros.

Fusari e Ferraz (1992, p. 25) elencam algumas modalidades desse modelo presentes nos programas da disciplina de Desenho e que ainda hoje nos soam familiares.

- \* Desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos);
- \* Desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudo de letras, barras decorativas, painéis);
- \* Desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas) e
- \* Desenho “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para “ilustrar” aulas).

.....

Como vimos no percurso histórico, esses conhecimentos tinham uma funcionalidade no contexto cultural da época, instrumentalizavam para o mundo do trabalho em uma sociedade que se preparava para a modernidade. Entretanto, como um modelo de cunho reprodutivista cumpre a função de manter a divisão social existente e reforça as clássicas

dicotomias entre as belas artes e o artesanato, as artes liberais e as artes mecânicas, a arte erudita e a arte popular, etc. Aqui cabe nos perguntarmos quais são as demandas do contexto de hoje e como é possível aliar o domínio da técnica com a liberdade de expressão.

## 2.2 - Arte como expressão e a pedagogia renovada

Se a pedagogia tradicional que acabamos de analisar tinha uma forte vinculação com a razão, a opção que agora trataremos reforça justamente os aspectos sensoriais, sentimentais e emocionais da experiência estética, o sujeito da experiência é o centro desta concepção. Tem suas raízes no romantismo do século XVIII e XIX, mas é no início do século XX que se configura como modelo educacional com o advento do que se passou a chamar Escola Nova.

Dermeval Saviani (apud FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 31) faz uma esclarecedora e sintética comparação entre o modelo tradicional e a pedagogia da Escola Nova, indicando que esta última

deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da Biologia e da Psicologia (SAVIANI apud FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 31, grifos das autoras).

No âmbito do ensino da arte estas idéias afloram no contexto brasileiro com toda potência na concepção de educação através da arte disseminada através dos livros de Herbert Read e Viktor Lowenfeld, divulgados pelo Movimento Escolinhas de Arte. Concepção que desloca o foco do ensino da arte do produto para o processo; que busca justificar a importância da arte na educação não pela arte em si, mas pelo que ela pode contribuir para a educação integral do ser humano. Concepção que surge como esperança de renovação e de construção de uma sociedade mais humana e democrática em meados do século XX depois dos grandes desastres

das guerras mundiais. Uma concepção também idealista, como a anterior, porém com fundamentos mais progressistas, hoje ainda bastante usada, sobretudo, nos projetos sociais que visam a reconstrução e reinserção dos indivíduos na sociedade.

Segundo Imanol Aguirre, os conceitos chave desta opção educativa, baseada na auto-expressão e tingida pelo romantismo são: liberdade, sensibilidade, originalidade, criatividade, naturalidade, espontaneidade, imaginação e genialidade (2005, p.219). Cada uma dessas chaves abre um universo de possibilidades educativas que são de certa forma difíceis de mesurar. Estes conceitos passaram a fazer parte do jargão das propostas, currículos e planos de aula por puro idealismo, pois na maior parte das vezes não estavam associados a práticas que realmente os realizassem. A utopia do desenvolvimento livre e criativo do sujeito, que busca transcender o conhecimento da arte em benefício do crescimento pessoal, moral e social, caiu num vazio.

É evidente que aconteceram experiências significativas no contexto dessa concepção que ampliou o espaço da arte na educação, como vimos detalhadamente no percurso histórico. Além de espaço, ganhamos visibilidade no contexto educacional, pois as crianças foram estimuladas a desenhar, a cantar, a dançar, a representar, expressando suas emoções e sentimentos. O lúdico passou a ser visto como meio de aprendizagem. O aprender pela ação no mundo, suplantou a aprendizagem contemplativa. Sobretudo, a expressão dos sujeitos passou a ser respeitada.

Entretanto, o excessivo foco no processo, o currículo não sequenciado nem articulado, composto de um apanhado de atividades de experimentação de materiais e técnicas, a negação dos instrumentos de avaliação, a desorientação de grande parte dos professores por falta de formação e fundamentação levou ao que passou-se a chamar de *laissez-faire*, o deixar fazer.

Outro aspecto que contribuiu para o enfraquecimento desta concepção foi a crença quase mística no potencial expressivo e criativo inato das crianças. Se a pedagogia tradicional acreditava que a criança era uma *tábula rasa*, a concepção romântica impregnou as pedagogias progressista da ideia de que as crianças necessitavam apenas de motivação para se expressar e não

de instrução. Esta ideia foi responsável pela proliferação dos repertórios apreendidos nos meios de comunicação de massa, de reproduções de modelos e da falta de confiança em sua própria expressão, tão reconhecida por aqueles que estudam a expressão gráfica das crianças, sobretudo das crianças em fase escolar, dos oito ou nove anos de idade em diante. Erroneamente se acreditava que esta falta de criatividade era devida a má influência dos adultos ou a uma educação inadequada. Ainda não se tinha conhecimento, por exemplo, das pesquisas que vieram demonstrar que as crianças aprendem a desenhar com desenhos, se apropriando das imagens e das informações visuais que permeiam seu meio ambiente, como bem demonstrou Brent e Marjorie Wilson<sup>12</sup> já na década de 1970.

**12.** Brent e Marjorie Wilson - Um dos textos do casal de pesquisadores foi traduzido no Brasil com o título de Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças, publicado no livro organizado por Ana Mae Barbosa, Arte-Educação: leitura no subsolo, São Paulo: Cortez, 1997, p.57-75.

Por outro lado, com a introdução da Educação Artística no currículo escolar na década de 1970, a pulverização da concepção da livre-expressão chegou a seu ápice. No contexto de uma reforma de cunho tecnicista e de concepção tradicional, o espaço das aulas de artes passou a ser o único espaço humanizador da escola. A estrutura escolar não foi afetada pelas ideias da educação através da arte. As disciplinas duras do currículo continuaram trabalhando a racionalidade. As aulas de arte se tornaram o espaço onde se trabalhava a sensorialidade do aluno, também os sentimentos, a emoção, a expressão, o imaginário e o lúdico. As aulas de arte tornaram-se o espaço de vazão de um sistema opressor e reprodutor. A concepção se esvaziou e o sistema continuou reproduzindo a dicotomia razão-emoção, cabeça-corpo, etc.

Usando um ditado popular a implantação não programada da Educação Artística como atividade obrigatória da grade curricular foi ‘uma faca de dois gumes’. Importante conquista de espaço no sistema oficial de ensino, o reconhecimento da necessidade da arte nos processos de formação dos sujeitos, porém, a partir de uma descaracterização dos pressupostos teóricos. Nem arte como saber, nem arte como expressão, “mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e interesses”, como é tratada no Parecer nº 540 de 1977.

## 2.3 - Arte como linguagem

No século XX a conhecida virada linguística também repercutiu no campo do ensino da arte. O conceito de arte como linguagem deu lugar a propostas formativas e programas centrados mais na ideia de comunicação do que no objeto artístico ou no sujeito criador.

Com base na psicologia da percepção, os teóricos da comunicação visual buscaram estabelecer os elementos constitutivos desta linguagem, tais como: o ponto, a linha, a superfície, a cor, a luz e a textura. Uma das mais conhecidas defensoras desta linha teórica é Donis A. Dondis<sup>13</sup> que acredita que estes elementos coordenados entre si, dão lugar a uma espécie de gramática das formas, que determinam códigos visuais aptos para a intercomunicação entre os vários setores da sociedade. O foco do ensino da arte (visual) nesta perspectiva seria, portanto, a linguagem visual.

**13.** Donis A. Dondis - Ver o livro da autora Sintaxe da linguagem visual, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

É importante ressaltar que esta concepção se configura em paralelo ao desenvolvimento das tecnologias visuais no século XX. O espetacular incremento da cultura visual nas sociedades tecnificadas, os avanços na reprodução técnica de imagens junto a despreparação dos sujeitos para compreender o poder dessas imagens dão sentido a este modelo educativo.

É a partir desta concepção que se dissemina a ideia da alfabetização visual, tendo como paralelo os processos de aprendizagem da linguagem verbal. Nesta perspectiva, como propósito formativo, importa desenvolver competências para a leitura e emissão de textos visuais. Segundo Imanol Aguirre (2005, p. 256), as competências e objetivos formativos se resumem a:

- \* Habilidades de ver-observar;
- \* Habilidades de leitura para decodificar as imagens ou mensagens visuais;
- \* Habilidades de escritura-produção de imagens ou mensagens visuais;
- \* Habilidades para emitir mensagens com e sobre as imagens.

Com enfoque formalista, a partir de análises dos signos visuais e sua organização semântica particular, este modelo passa a incluir como objeto de estudo um novo elenco de produções gráficas e plásticas como a fotografia, o cinema, o vídeo, etc. O enfoque formalista, no entanto, restringe as análises à qualidade signífica das imagens, desprezando os aspectos históricos e culturais.

Longe da liberdade do modelo expressionista ou da submissão ao ideal estético do modelo tradicional, o modelo filolinguístico, como nomeia Imanol Aguirre, promove a experimentação e combinação consciente dos elementos constitutivos das visualidades. Não renuncia à orientação de especialistas nem a sistematização curricular, que estabelece diferentes graus de dificuldades e complexidade na combinatória das propostas expressivas.

Este modelo foi implementado com êxito na Bauhaus e desde então seus princípios formativos se tornaram uma alternativa ao tradicional modelo academicista de muitos cursos superiores de formação em artes. No contexto brasileiro, no âmbito escolar há ecos desta tendência, sobretudo, nas escolas técnicas, em nível médio. No entanto, não é difícil encontrar em programas curriculares do ensino fundamental, sistematizações didáticas que tem sua origem no ordenamento desta concepção da linguagem visual. São aquelas proposições que começam trabalhando com o ponto, a linha e terminam estudando a composição.

A limitação formalista que não aprofunda as relações históricas e culturais na análise dos objetos e imagens vem sendo atualmente contornada por abordagens do tipo semiótica e pós-estruturalistas. São tentativas de atualização da ideia de alfabetização visual, como as que tem se efetivado com as propostas educativas provenientes dos estudos da cultura visual que veremos a seguir.

## 2.4 - Arte como cultura e a pós-modernidade

Os modelos anteriores se apóiam na ideia de arte como um sistema autônomo, derivado da relação entre o sujeito criador e o objeto criado. Agora entramos na pós-modernidade onde uma nova perspectiva vem sendo formulada que concebe a arte, não como um saber normatizado, nem como expressão interior, nem como linguagem, mas como um fato cultural.

Para melhor compreender e se situar nas perspectivas que se abrem na contemporaneidade é necessário de antemão refletir sobre a ideia de cultura que norteia estas abordagens. Neste curso teremos uma disciplina inteiramente voltada para os diferentes conceitos de cultura e suas problematizações, o que ajudará muito nesta empreitada. Aqui cabe situar que quando falamos de cultura na perspectiva da pós-modernidade, ao invés de assumir um conceito de cultura como elemento aglutinador de identidades, como algo fixo e homogenizador, importa pensar a cultura como redes de significados, como comunidades de sentidos, de pertinência

e de pertencimento, que revela heterogeneidade e contradições. Portanto, é uma idéia mais dinâmica de cultura que comporta transfusões e mestiçagens nos trânsitos entre culturas.

Fruto das rupturas e mudanças de paradigmas que se forjaram no pensamento ocidental desde meados do século XX, em sintonia com a revolução que a pós-modernidade havia introduzido nos estudos sobre a arte, o ensino da arte também formulou propostas que buscam refletir sobre essas revisões epistemológicas, concretizadas pelos estudos culturais e da pedagogia crítica. Podemos identificar três fatores de mudança no contexto da cultura contemporânea que sustentam essas novas abordagens.

- ★ O primeiro é a ampliação da ideia de arte. A arte contemporânea, de certa maneira continuadora das propostas das vanguarda modernistas, se caracteriza por enfatizar questões que se referem a narração de histórias, por abordar temas controvertidos ou que chamam atenção para aspectos sociais e políticos da vida cotidiana em sociedade. A ordem formal sede lugar às linguagens híbridas que se configuram em narrativas.
- ★ O segundo fator são as transformações no campo das pesquisas das teorias e história da arte. Diante da diversificação do campo das práticas artísticas, os estudos sobre a arte se viram diante de paradoxos que os levaram a questionar, por exemplo, as analogias e diferenças entre as artes canônicas e a cultura visual, entre o teatro e as produções dramatúrgicas dos meios de comunicação de massa, ou a legitimidade e hegemonia das formas de arte culta frente as formas populares. Houve um deslocamento de interesse da obra ou do artista para os processos de circulação, de recepção e de apropriação da arte. Passou-se a observar como a arte interatua com o social, o político ou o estético e como incita o olhar do espectador, não mais entendido como um sujeito passivo, mas como um interator.
- ★ O terceiro fator é a evidência da crescente influência educativa da cultura visual nas sociedades tecnológicas. Na atualidade, tanto o conhecimento quanto o entretenimento se apresentam em formas visuais. No caso dos estudantes, a presença do visual em suas vidas está gerando uma distância abismal entre suas capacidades e a dos próprios educadores, formados na cultura das letras e pouco habituados a manejar o mundo das imagens. No contexto da juventude de hoje, a pedagogia escolar está sendo suplantada pela pedagogia cultural, ou seja, aquela que advém dos meios de comunicação de massa (cinema, televisão, videogames, música popular, internet, publicidade, etc.) com as quais os jovens interatuam em seu tempo de ócio. Esta cultura massificada transmite valores e aporta conhecimentos aos processos identitários. Esta é uma questão premente para qualquer projeto educativo da atualidade.

Estes três fatores que aqui apontamos estão implícitos com maior ou menor ênfase nas propostas de ensino de artes pós-modernas que examinaremos de forma sucinta a seguir.

### 2.4.1 - A educação para a cultura visual

Formulada a partir dos estudos culturais na Inglaterra e América do Norte na segunda metade do século XX, a educação para a cultura visual vem se configurando hoje no Brasil como uma estratégia pedagógica diante da complexidade das sociedades contemporâneas. É um campo de investigação transdisciplinar e transmetodológico, ou seja, é necessário o concurso e colaboração de diferentes disciplinas e estratégias metodológicas que reforçam a ideia de interdisciplinaridade.

Pressupõe uma mudança na finalidade da educação escolar, pois pondera seu papel de único agente transmissor de conhecimentos nas sociedades contemporâneas, desde que considera a inserção dos sujeitos no meio cultural e os trânsitos e trocas nos vários contextos. Em consequência a escola passa a ser vista não como um sistema reprodutor de saberes, mas como um espaço de preparação dos indivíduos para fazer um uso crítico e democrático das informações que hoje todos os cidadãos têm a disposição. A escola precisa se sintonizar com a sociedade para a qual ela prepara seus estudantes.

Nesta proposição os fundamentos teóricos e didáticos do ensino das artes visuais são necessariamente revisados. É necessário pensar o visual em termos de significação cultural, de práticas sociais e de relações de poder. É necessário refletir sobre as maneiras de olhar e de produzir olhares. Pressupõe uma mudança radical, do estudo da arte para o estudo da cultura visual, mudança de objeto de estudo e de conteúdos.

Tem como propósito formativo proporcionar aos estudantes ferramentas para uma compreensão crítica do papel que cumprem em cada sociedade e a posição que ocupam no jogo das relações de poder. Tem como objetivo proporcionar aos estudantes os fundamentos para compreender criticamente os mundos sociais e culturais em que vivem e produzem suas relações de significados.

Como podemos avaliar esta proposição se configura muito mais como uma abordagem do que como uma metodologia, visto que sugere enfoques que articulam de forma aberta e eclética propostas baseada nos estudos culturais, nos estudos da cultura material e na arte contem-

porânea. É aberta a temas que atravessam o campo educacional como as questões de gênero, o racismo e as desigualdades sociais de toda ordem. As críticas a esta abordagem enfatizam o distanciamento do fato artístico e da experiência estética.

## 2.4.2 - Proposta Triangular

Como vimos do final do percurso histórico, a Proposta Triangular é uma opção formativa de tendência pós-moderna, pois concebe a arte como expressão e como cultura e propõe uma aprendizagem de tipo dialógico, construtivista e multicultural. Foi sistematizada por Ana Mae Barbosa entre os anos de 1987 e 1993 no contexto do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e experimentada nas escolas da Rede Municipal de ensino da Cidade de São Paulo quando Paulo Freire era Secretário de Educação do Município.

Entretanto, vale a pena ressaltar que sua gênese vem de uma longa história de apropriações, experimentações e revisões, em sintonia com as mudanças no contexto cultural da pós-modernidade e com o Movimento de Arte Educação que se fortalecia no Brasil desde a década de 1980. Foi inicialmente nomeada de “Metodologia Triangular”, mas logo esta denominação foi revista pela própria professora, pois, se configura muito mais como uma abordagem que propõe uma profunda revisão dos problemas do ensino e da aprendizagem das artes, do que propriamente como uma metodologia de aula.

A triangulação que se anuncia em sua denominação se refere às três dimensões inerentes ao fato artístico. Elliot Eisner, um dos importantes filósofos do ensino de artes dos Estados Unidos, dizia, já na década de 1970, que não podemos querer ensinar arte sem levar em conta que em nossa cultura *produzimos* arte porque *apreciamos* arte e gostamos de *conversar sobre* arte. Naquele momento, esta simples declaração de Eisner era uma reflexão contra as práticas escolares que se apegavam apenas a atividades artísticas sem tecer relações com o campo de conhecimento. A natureza epistemológica do ensino da arte passou a ser uma exigência premente tanto do contexto cultural quanto educacional. A Proposta Triangular vem nesta direção designar os componentes desse ensino por três ações mentalmente e sensorialmente básicas: a produção (fazer artístico), a leitura da obra ou imagem e a contextualização.

Esta triangulação tem como fundamentação educacional as concepções de três importantes pensadores: John Dewey, Paulo Freire e o já citado Elliot Eisner. Na introdução do livro *Arte/*

*Educação contemporânea*, Ana Mae Barbosa (2005, p. 12) compara os conceitos de educação de Eisner e Freire, evidenciando como este conceito se encontra com a idéia de experiência de Dewey.

Para ambos [Eisner e Freire], a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se, para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de “orgão da mente” (BARBOSA, 2005, p. 12).

O conceito de experiência de Dewey faz parte dos conteúdos da disciplina Repertório dos professores em formação, pois é essencial para compreensão dos processos de aprendizagem.

A Proposta Triangular com esta base conceitual ganha uma amplitude sistêmica, ou seja, passa a ser entendida como um sistema que busca dar conta da epistemologia da arte para o ensino de arte na contemporaneidade. Vamos, então, procurar entender este caráter sistêmico. A proposta indica três ações: ler, fazer e contextualizar. Porém não indica uma ordem, o que pode nos levar a uma aparente desordem! Inicialmente, quando da divulgação das experiências com esta nova abordagem, a questão da leitura era uma novidade, pois o ensino até então estava centrado em atividades práticas. Neste contexto, o eixo da proposta passou a ser a leitura contextualizada da obra ou imagem. Porém, precisamos entender esta leitura não apenas como leitura crítica da materialidade da obra e de seus princípios decodificadores, mas também como leitura de mundo, como indica Paulo Freire. “Leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (BARBOSA, 1998, p. 35). Neste sentido, este princípio de leitura está mais próximo da idéia de interpretação cultural e a ação contextualizadora está intrinsecamente relacionada ao ato de ler, ouvir ... perceber e significar o mundo.

A contextualização que pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc. vai tecer a trama desse sistema interpretativo. “Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna ...” (BARBOSA, 1998, p. 38).

Por este entendimento da Proposta Triangular, a dimensão da produção pode ser iluminada pelas concepções de Dewey, que nos apresenta uma possibilidade de compreensão mais orgânica da experiência pelo fato de não separar as dimensões artísticas das dimensões estéticas. Sendo assim, ao configurar e operar no âmbito das práticas artísticas o sujeito necessariamente precisa estar conectado com os aspectos estéticos. Toda produção tem seu contexto de origem, seja material ou conceitual. A história das técnicas, o desenvolvimento das tecnologias no campo das artes são questões intrinsecamente relacionadas com as práticas de produção e de recepção. Fecha-se assim o elo entre as dimensões da Proposta Triangular. O contexto de produção é tão importante quanto o contexto de recepção. Esta é a idéia de sistema que perpassa esta abordagem.

Vale salientar que por questões de formação, as considerações aqui expostas tendem a centrar-se nas artes visuais. Porém, este entendimento se estende às outras linguagens, como a música, o teatro e a dança, já que ancoramos esta perspectiva em uma visão de arte como sistema cultural.

Ao apresentar os aspectos fundamentais dessas duas últimas abordagens pós-modernas procuramos preparar o campo para o entendimento de outras propostas contemporâneas, como a atual proposta curricular de Arte da Secretaria de Estado de Educação.

## Finalizando

Nas descrições das perspectivas apresentadas nesta unidade apareceram numerosas questões colaterais e algumas delas remetem a posicionamentos éticos e políticos sobre a maneira de conduzir o ensino de artes. Ao buscar identificar os modelos formativos com as diferentes concepções de arte - como saber, como expressão, como linguagem e como cultura - buscamos paralelamente incitar vocês, professores, a pensar sobre suas concepções de arte e de cultura.

As duas disciplinas que compõem este primeiro módulo do curso foram pensadas de forma dialógica. As referências e informações sobre a história do ensino de artes e suas concepções metodológicas sistematizadas nesta disciplina, ajudam a situar os seus repertórios de formação. Por outro lado, ajudam também a preparar o terreno para uma compreensão mais aprofundada sobre a atual proposta curricular que temos em mãos. A ideia central que rege todo este curso é da autoria consciente e crítica do professor em relação a sua prática docente.

## Ampliando

Para complementar e aprofundar a discussão sobre os modelos formativos e o ensino de artes que apresentamos nesta unidade, sugerimos a leitura dos seguintes textos:

Qual o lugar da arte na educação? de Rejane Coutinho, publicado no livro *Arte-educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006, organizado por Luiza H. da Silva Christov e Simone Ap. R. Mattos.

Através dessa questão mestra, procura-se configurar diferentes respostas tendo em vista as diferentes concepções que permeiam nossa história do ensino de artes. É um texto de leitura leve onde a autora se posiciona diante de suas referências.

Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística. Este texto foi uma palestra do professor Imanol Aguirre, que é docente na Universidade Pública de Navarra, Espanha, proferida em noutro Congresso de Formação Artística e Cultural, realizado em Medellín, na

Colômbia em 2008 .7 Colocamos este texto a disposição em formato PDF, pois apresenta as questões tratadas na segunda unidade desta disciplina, junto a uma reflexão sobre o seu repertório de formação. O texto é escrito em espanhol, porém a sua leitura é significativa para a ampliação do entendimento das diferentes concepções formativas.

## Referências bibliográficas

- AGUIRRE, Imanol. Teorías y prácticas en educación artística. Barcelona: Octaedro, 2005.
- AGUIRRE, Imanol. Contenidos y enfoques metodologicos de la educación artística. In: Anais do Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y Caribe. Organização do Governo de Antioquia, em convênio com ACOFARTES, InSEA e Faculdade de Artes, 2007, CD-Rom.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997. In: CHRISTOV, Luiza H. da Silva; MATTOS, Simone A. R. (Org.). Arte-educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1947. (Obras completas, v. 10, t. 4)
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1941. (Obras completas, v. 9, t. 2)
- BORGES, Abílio Cesar Pereira. Geometria popular. 41. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.
- BOSI, Alfredo. Entrevista. Revista Ê (SESC), São Paulo, v. 16, n. 7, jan. 2010, p. 14.
- DEWEY, John. Affective thought in logic and painting. In: ARCHAMBAULT, Reginald D.

(Ed.). John Dewey on education. Chicago: University of Chicago, 1974. p. 141-48

- DEWEY, John. Democracia e educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.
- DEWEY, John. The school and society. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Ed.). John Dewey on education. Chicago: University of Chicago, 1974. p. 259-310.
- DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1991.
- Raul Pompéia. O ateneu. São Paulo: Melhoramentos, 1997.
- SAMPAIO, Nereo. Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia, Rio de Janeiro: S. C. P., 1929.
- SCARAMELLI, José. Escola nova brasileira: esboço de um sistema. São Paulo: Livraria Zenith, 1931.
- SMITH, Walter. Art education: scholastic and industrial. Boston: Osgood, 1872.
- SMITH, Walter. Teachers's manual of freehand drawing. Boston: Prang, 1874.

## Tema 1 - Referências bibliográficas

[textos, artigos, livros e sites utilizados na elaboração da unidade]

- BARBOSA, A. M. Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, A. M. As Escuelas de Pintura al Aire Libre do México: liberdade, forma e cultura, In: PILLAR, A. D. A educação do olhar no ensino de artes. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 101-117.
- BARBOSA, R. Reforma do ensino secundário e superior: 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1941. (Obras Completas, v.9, t.1).
- \_\_\_\_\_. Reforma do ensino primário: 1883. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras Completas, v.10, 4 tomos).
- BORGES, A. C. P. Geometria popular. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.
- DEWEY, J. Democracia e educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.
- \_\_\_\_\_. Affective thought in logic and painting, In: ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.). John Dewey on education. Chicago: University of Chicago, 1974. p. 141-148.
- \_\_\_\_\_. The school and society. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.). John Dewey on education. Chicago: University of Chicago, 1974. p. 259-310.
- PERRELET, L. A. O desenho a serviço da educação. Rio de Janeiro: Villas-Boas, 1930.
- POMPÉIA, R. O ateneu. São Paulo: Melhoramentos, 1997.
- SAMPAIO, N. Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia. Rio de Janeiro: [S. n.], 1929.
- SCARAMELLI, J. Escola nova brasileira: esboço de um sistema. São Paulo: Livraria Zenith, 1931.
- SMITH, W. Art education: scholastic and industrial. Boston: Osgood & Co., 1872.
- \_\_\_\_\_. Teachers's manual of freehand drawing. Boston: Prang, 1874.

## Bibliografia consultada

- BARBOSA, A. M. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1975.
- \_\_\_\_\_. Arte educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- \_\_\_\_\_. Arte-Educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- \_\_\_\_\_ (Org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- \_\_\_\_\_. Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: Com/Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_ (Org.). Arte/Educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_ (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, A. M.; SALES, H. M. (Org.). O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC-USP, 1990.
- FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.
- FUSARI, M. F.; FERRAZ, M. H. A arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.
- PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

## Tema 2 - Referências bibliográficas

- AGUIRRE, Imanol. Teorías y prácticas en educación artística. Barcelona: Octaedro, 2005.
- AGUIRRE, Imanol. Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística. In: Anais do Congresso de Formação Artística y Cultural para la Región de América Latina y Caribe. Organização do Governo de Antioquia, em convênio com ACOFARTES, InSEA e Faculdade de Artes, 2007, CD-Rom.

- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997. In: CHRISTOV, Luiza H. da Silva; MATTOS, Simone A. R. (Org.). Arte-educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1947. (Obras completas, v. 10, t. 4)
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1941. (Obras completas, v. 9, t. 2)
- BORGES, Abílio Cesar Pereira. Geometria popular. 41. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.
- BOSI, Alfredo. Entrevista. Revista *Ê* (SESC), São Paulo, v. 16, n. 7, jan. 2010, p. 14.
- DEWEY, John. Affective thought in logic and painting. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Ed.). John Dewey on education. Chicago: University of Chicago, 1974. p. 141-48
- DEWEY, John. Democracia e educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.
- DEWEY, John. The school and society. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Ed.). John Dewey on education. Chicago: University of Chicago, 1974. p. 259-310.
- DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1991.
- Raul Pompéia. O ateneu. São Paulo: Melhoramentos, 1997.
- SAMPAIO, Nereo. Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia, Rio de Janeiro: S. C. P., 1929.

- SCARAMELLI, José. Escola nova brasileira: esboço de um sistema. São Paulo: Livraria Zenith, 1931.
- SMITH, Walter. Art education: scholastic and industrial. Boston: Osgood, 1872.
- SMITH, Walter. Teachers's manual of freehand drawing. Boston: Prang, 1874.

## Ficha da Disciplina:

# Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos



Autoria:

Ana Mae Barbosa

Rejane Galvão Coutinho

60



## Ana Mae Barbosa

Comecei a estudar história do ensino da arte quando fazia o mestrado nos Estados Unidos. Planejei estudar o século XX, mas a minha dissertação se resumiu ao primeiro capítulo do projeto, publicado como *Arte-Educação no Brasil: das origens ao Modernismo*. Para o doutorado eu que já tinha experiência fiz um recorte menos ambicioso. Estudei Walter Smith e John Dewey e o ensino da arte no Brasil, publicado pela Cortez. Desde então história do ensino das artes e culturas visuais se tornou minha paixão, embora eu divida a paixão com outros assuntos como os estudos de museus de arte, metodologias do ensino da Arte, etc. Hoje continuo pesquisando sobre história com o apoio do CNPq para um próximo livro.

Ensinei na USP muitos anos, aposentei-me como Professora Titular e lá ainda oriento para doutorado. Para mestrado oriento no programa de Design, Arte e Tecnologia da Universidade Anhembi Morumbi.



## Rejane Galvão Coutinho

Sou formada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas na Universidade Federal de Pernambuco, estado onde nasci e vivi a maior parte de minha vida. Vim para São Paulo para estudar, fiz mestrado e doutorado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e acabei ficando por aqui. Hoje sou professora do Instituto de Artes da UNESP onde trabalho com formação de professores de Artes Visuais e atualmente coordeno a Pós-Graduação em Artes. Desenvolvo e oriento pesquisas sobre a história do ensino da arte e sobre as questões contemporâneas da arte/educação como mediação cultural, uma coisa tem forte relação com a outra, pois a história me abre possibilidades de entender melhor o presente e vislumbrar o futuro.

## Ementa

---

História do ensino da arte no Brasil, principais concepções e tendências formativas: do século XIX à contemporaneidade. Contextos de formação e profissionalização da área de conhecimento.



UNESP – Universidade Estadual Paulista  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação  
Rua Quirino de Andrade, 215  
CEP 01049-010 – São Paulo – SP  
Tel.: (11) 5627-0561  
www.unesp.br



Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria de Estado da Educação  
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
Gabinete da Coordenadora  
Praça da República, 53  
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA  
DA EDUCAÇÃO**



Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Coordenadora Pedagógica

Ana Maria Martins da Costa Santos

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

## NEaD – Núcleo de Educação a Distância

*(equipe Redefor)*

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Lili Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva