

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

**ARTE-EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-  
METODOLÓGICOS NA OBRA DE  
ANA MAE BARBOSA**

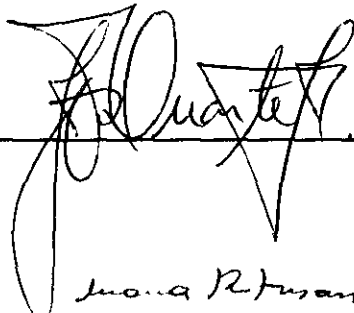
**Gerda Margit Schütz Foerste**

*Dissertação apresentada como exigência  
parcial para obtenção do Título de Mestre em  
Educação Escolar Brasileira, à Comissão  
Julgadora da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Goiás, sob orientação  
do Prof. João Francisco Duarte Jr.*

**GOIÂNIA  
1996**

---

**COMISSÃO JULGADORA**

  
\_\_\_\_\_

Juana R. Susari

  
\_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

*Àqueles que, com sua parcela de amor, estímulo e paciência, ensinaram-me a exercitar a tolerância, persistência e prazer no trabalho, meu pai, Wilmar Wolfram Harold Schütz, minha mãe, Nadir Arendt Schütz, meu companheiro, Erineu Foerste.*

---

## AGRADECIMENTOS

à professora *Ana Mae Barbosa* pela possibilidade de fazer interlocução com uma arte-educadora brasileira que, resgatando a historicidade do ensino da Arte, contribui para a construção desta área de cognição em tempos de buscas muitas vezes solitárias.

ao Prof. *João Francisco Duarte Jr.* que aceitou ser meu orientador - "debatedor" (como ele prefere chamar). A partir do "debate" teórico possibilitou o espaço do diálogo, da troca de idéias, do companheirismo e da amizade. À *Mary* pela acolhida carinhosa e a participação no "debate", por ser também uma profissional voltada ao ensino qualitativo da Arte nas escolas.

à Comissão Julgadora, pelo tempo concedido à tarefa de examinar esta dissertação e pelas significativas contribuições para o trabalho.

aos professores do Mestrado que, em diferentes disciplinas, contribuíram para ampliar nossa visão de mundo e estimular as buscas e a construção de conceitos psicológicos, sociológicos, filosóficos e pedagógicos necessários à compreensão do fenômeno educacional brasileiro, nas pessoas de : *Sílvia Braggio*, *Maria Hermínia Domingues*, *Maria Tereza Louza da Fonseca*, *José Carlos Libâneo*, *José Luiz Domingues*, *Ildeu M. Coelho*, *Vera Almeida*, *Cândido Gzibowsky*, *José Heck*.

in memoriam à Prof.<sup>a</sup> *Marília Carneiro* que com simpatia e incentivo coordenou o curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior. Extensivamente aos professores do curso nas pessoas dos professores *Ruthe Catarina de Sousa*, *Cristina Kratz*, *Maria Tereza Canesin*, *Eliana França Carneiro*, *Valderez Nunes Loureiro*, *Maria Helena Café* e *Ilka Canabrava* e aos colegas professores das Faculdades isoladas do Tocantins: *Araguaina*, *Porto Nacional* e *Gurupi*.

aos colegas de Mestrado, em especial, *Marcos*, *Monique*, *Zé Pedro*, *Madalena* e *Verbena*.

às secretárias do Mestrado, *Dora*, *Deusa*, *Maria do Espírito Santo* e *Rosângela*.

aos professores, funcionários e alunos na Faculdade de Educação da UFG, em especial, à equipe de professores de Didática e Prática de Ensino, à Direção nas pessoas de *Marília Lara* e *Valderez N. Loureiro*, e ao grupo de apoio da Biblioteca Seccional e da Secretaria da Faculdade;

aos professores, funcionários e alunos do Colégio de Aplicação da UFG, em especial à equipe de ensino de Artes, nas pessoas de *Mafalda Paz Esteves Ferreira Fonseca* e *Denise A. Campos*, pela parceria no trabalho e na vida;

aos professores, funcionários e alunos na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi, em especial, às colegas Marilda, Margarethe, João, Maria Helenice, Galileu, Pedro, Mário, pelo exercício do trabalho na diferença.

aos professores, funcionários e alunos do Colégio Estadual de Gurupi e Escola Estadual Bernardo Sayão, em especial à professora Maria Tereza Salim, pelo trabalho muitas vezes em condições adversas nas escolas de 1º e 2º graus.

aos colegas professores do Sindicato dos Trabalhadores da Educação no Tocantins, em especial, Natal Cesar, Rosimar e Sônia, pelo trabalho persistente de Politização dos profissionais da Educação.

aos amigos que compartilhando sonhos e esperanças, uniram forças na construção do caminho da amizade, coleguismo e profissionalismo, em especial, à Margarethe Pereira Arbués e Pedro Lucas; ao Marcos e Ivone Barbosa, com Diego, Cárta e Natássia; Marilda Pasqualli com Carol; Natal e Marildes, com Benhur e Jessica, Sônia Rodrigues, Mafalda Paz E.F. Fonseca e aos familiares, em especial a minha irmã Marilise e Carlos Alberto com Raísa e Natasha.

---

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| RESUMO .....   | vii        |
| ABSTRACT .....   | viii       |
| INTRODUÇÃO .....   | 1          |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO I - COMO O ENSINO DA ARTE TEM SIDO PRODUZIDO .....</b>   | <b>15</b>  |
| 1.1 <b>Pedagogia Liberal .....</b>   | <b>17</b>  |
| 1.1.1 <i>Pedagogia Liberal Tradicional .....</i>   | <b>18</b>  |
| 1.1.2 <i>Pedagogia Liberal Progressivista e Não-Diretiva .....</i>   | <b>21</b>  |
| 1.1.3 <i>Pedagogia Liberal Tecnicista .....</i>  | <b>32</b>  |
| 1.2 <b>Pedagogia Crítica .....</b>   | <b>43</b>  |
| 1.2.1 <i>Pedagogia Libertadora (Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança) ...</i>   | <b>46</b>  |
| 1.2.2 <i>Pedagogia Crítico-social-dos-conteúdos .....</i>  | <b>53</b>  |
| 1.2.3 <i>Outras discussões críticas sobre o ensino da Arte .....</i>   | <b>57</b>  |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO II - O DISCURSO PEDAGÓGICO DE ANA MAE BARBOSA .....</b>  | <b>67</b>  |
| 2.1 <b>A Educação Escolar .....</b>  | <b>68</b>  |
| 2.2 <b>Arte .....</b>  | <b>73</b>  |
| 2.3 <b>O Ensino da Arte .....</b>  | <b>76</b>  |
| 2.3.1 <i>Os Objetivos do Ensino da Arte .....</i>  | <b>78</b>  |
| 2.3.2 <i>Conteúdos .....</i>   | <b>84</b>  |
| 2.3.3 <i>Métodos de Ensino .....</i>   | <b>94</b>  |
| 2.3.4 <i>Avaliação .....</i>   | <b>108</b> |
| 2.4 <b>A Concepção de Indivíduo, ou Sobre os Sujeitos Históricos Envolvidos no<br/>Processo de Ensino- Aprendizagem: Professor e Aluno .....</b> | <b>114</b> |
| 2.4.1 <i>O Professor, ou Sobre o Arte-Educador .....</i>   | <b>115</b> |
| 2.4.2 <i>O Aluno, ou Sobre a Formação do Cidadão .....</i>   | <b>125</b> |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO III - O CONTEXTO HISTÓRICO .....</b>   | <b>131</b> |
| 3.1 <b>Um Breve Enfoque Histórico dos Anos 60 e 70 .....</b>   | <b>132</b> |
| 3.1.1 <i>A Autora .....</i>  | <b>136</b> |
| 3.2 <b>Anos 80 e Início da Década de 90 .....</b>  | <b>141</b> |
| 3.2.1 <i>A Autora .....</i>  | <b>149</b> |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO IV - À GUIA DE CONCLUSÃO : O Discurso Pedagógico de Ana<br/>Mae Barbosa e sua relação com as tendências pedagógicas .....</b>        | <b>164</b> |
| <br>   |            |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>187</b> |
| <br>   |            |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>193</b> |
| <b>ANEXO 1 - QUESTÕES PARA ENTREVISTA .....</b>  | <b>194</b> |
| <br>   |            |
| <b>ANEXO 2 - ENTREVISTA COM ANA MAE BARBOSA .....</b>  | <b>198</b> |

## RESUMO

Este trabalho investiga como uma arte-educadora posiciona-se frente aos desafios de seu tempo histórico e defende uma proposta teórico-metodológica de ensino de Arte que compreende ser adequada às exigências de seu contexto sócio-histórico.

A discussão, até certo ponto recente, em torno da construção de uma proposta de ensino de Arte própria às necessidades de nosso país e de nosso tempo, tem em Ana Mae Barbosa uma de suas principais interlocutoras, que faz dela alvo de elogios e de críticas e, aqui, objeto de nossa investigação. Ao longo dos últimos 20 anos, a contribuição de Ana Mae Barbosa no debate sobre o ensino da Arte no Brasil é notável através de publicações de livros e artigos, bem como de sua presença constante em encontros, seminários, eventos e discussões relacionadas a essa área de conhecimento. Por isso, julgamos que um estudo, que objetive compreender o papel que atribui à Arte na formação do homem e sua proposta metodológica de ensino de Arte, correspondente à sua concepção de homem e sociedade, torna-se imprescindível quando em meio às mais diferentes correntes pedagógicas e propostas metodológicas, procuramos construir as bases de um ensino da Arte voltado à transformação da sociedade.

Inicialmente situamos o ensino da Arte no interior do movimento histórico da educação brasileira. Compreendendo que qualquer classificação, no que se refere às concepções de ensino, apresenta caráter arbitrário e reducionista, recorremos a estudos sobre as Tendências Pedagógicas desenvolvidos por pesquisadores da educação, buscando construir as referências necessárias a nossa reflexão crítica sobre a proposta de ensino de Artes, porém resguardando a compreensão de que as práticas cotidianas contêm informações das diferentes concepções que, imbricadas, constituem uma totalidade, complexa e dinâmica.

A partir desse referencial, procedemos à análise, cotejando as noções implícitas e explicitadas ao longo da obra da autora com as tendências pedagógicas mais recorrentes na prática educacional brasileira. Dedicamo-nos essencialmente às vertentes: *liberal*, direcionada à manutenção do "status quo" e à *crítica*, voltada à transformação da sociedade e libertação do homem. Partindo da definição de concepções defendidas por Ana Mae Barbosa e da contextualização sócio-histórica de sua produção concluímos que esta pesquisadora apresenta uma percepção dos grandes temas do ensino da Arte, levantando discussões, desencadeando um processo complexo de debates em favor do resgate da historicidade da Arte-Educação, da formação dos arte-educadores e buscando alternativas às questões metodológicas e teóricas da área, etc. Contudo, a falta de um posicionamento constante e coerente sobre sua opção política-ideológica evidencia contradições em seu discurso. Em face disso, considerando-se as exigências colocadas pela sociedade contemporânea, reafirmamos a necessidade de construirmos propostas de ensino nas quais as contradições sejam explicitadas e o projeto de construção de uma sociedade cidadã seja priorizado.

## ABSTRACT

This study investigates how an art educator positions him/herself before the challenges of his/her historical time and defends a theoretical/methodological proposal of Art Education which is understood as adequate in light of the requirements of its social-historical context.

The discussion, up until a certain recent point, in response to the construction of a proposal of Art Education satisfactory for our country and our time, has in Ana Mae Barbosa one of its principal representatives which make her both target of praise and criticism, and here, the object of our research. During the last 20 years, the contribution of Ana Mae Barbosa in the debate over Art Education in Brazil is apparent through the publications of books and articles, as well as her constant presence in encounters, seminars, events and discussions related to this area of knowledge. For this reason, we judge that a study, which attempts to understand the role attributed to Art in the formation of mankind and her methodological proposal for Art Education, corresponding to her conception of man and society, makes itself indispensable in the midst of the many different pedagogical currents and methodological proposals, as we pursue the construction of the foundations of an Art Education focused on societal transformation.

Initially we place Art Education in the interior of the historical movement of Brazilian education. Understanding that any classification in reference to educational conceptions presents itself as arbitrary and reductionist. We turn to studies regarding Pedagogical Tendencies developed by educational researchers, seeking to construct the necessary references to our critical reflection over an art educational proposal, nevertheless retaining an understanding that daily practices contain informations of the different conceptions which, interrelated, constitute a complex and dynamic totality.

From this reference, we proceed to the analysis, comparing the implicit and explicit notions throughout the work of the author with the more recurring pedagogical tendencies in the Brazilian educational practice. We dedicate ourselves essentially to the following proclivities: *liberal*, directed toward the maintenance of the "status quo" and to the critical, directed toward societal transformation and the liberation of man. Starting from the conception definitions defended by Ana Mae Barbosa and from the social-historical contextualization of her production we conclude that this researcher presents a perception of the great themes of Art Education, developing discussions, instituting a complex process of debates in favor of the preservation of the historical perspective of Art Education, of the formation of art educators and searching for alternatives to the methodological and theoretical questions, as well as theories of the area, etc. Even still, the lack of a constant and coherent position in regard to her political-ideological option evidences contradictions in her discourse. Consequently, considering the demands presented by contemporary society, we reaffirm the necessity to construct educational proposals in which the contradictions are specified and the project of a society based on citizenship be prioritized.



## INTRODUÇÃO

As discussões sobre o ensino das Artes, principalmente nos últimos 20 anos, têm oferecido significativas contribuições para a construção dos fundamentos teóricos e práticos de uma área de conhecimento humano pouco valorizada no contexto da educação escolar. Os estudos têm possibilitado o resgate da historicidade do ensino das Artes no Brasil, a construção de referenciais teórico-metodológicos que respaldam práticas de ensino das Artes, bem como provocado discussões que extrapolam os espaços restritos desta área e envolvem outras áreas de conhecimento, enriquecendo o debate sobre a formação do Homem, principalmente quando nos defrontamos com uma conjuntura complexa vivida por nossa sociedade neste final de século. Isto se reflete nas produções teóricas da área (Barbosa, 1975, 1978, 1982, 1984, 1986, 1991, Duarte Jr, 1988, Fusari e Ferraz, 1992, entre outros).

O ensino de Artes hoje no Brasil sofre com os problemas que, não sendo restritos apenas a esta área, mas pertinentes a todo o sistema de ensino deteriorado, traduzem-se em baixos salários, péssimas condições de trabalho, problemas de funcionamento precário das escolas e gerenciamento do sistema de ensino. Além das questões específicas desta área que, entre outros aspectos, tem disposto de profissionais não qualificados para o exercício da atividade docente nas Artes, precisa distribuir o estrito espaço de tempo que dispõe, em termos de carga horária, entre as atividades nas mais diversas formas expressivas nas Artes assim como, não pode dispor de um espaço adequado ao desenvolvimento de um trabalho de *atelier*. Na verdade, apesar do reconhecimento da necessidade de construção das bases

teóricas e práticas desta área de cognição, persiste a grande distância entre a prática docente dos professores nas escolas e as propostas teóricas feitas por pesquisadores nesta área.

A Arte, enquanto manifestação cultural do Homem, é componente fundamental no processo de formação dos indivíduos. No momento em que se discute a educação com objetivo de preparar o Homem para o exercício da cidadania com conhecimentos que o tornem capaz de inserir-se na realidade de forma crítica e criadora, emancipando-se das formas alienantes e domesticadoras que sobre ele se impõem, torna-se imprescindível assegurar o espaço da Arte na formação deste Homem. Necessitamos de uma proposta de educação que estimule a criatividade, a inventividade para além do pensamento lógico, técnico mecanizado. Necessitamos ainda de uma proposta educativa que resgate os valores culturais locais e a identidade dos indivíduos pertencentes a uma sociedade econômica e socialmente desigual. Conforme Barbosa: *"... a arte na educação afeta a invenção e inovação, a difusão de novas idéias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador"* (1992, p.2). Portanto a Arte na educação especificamente o ensino de artes, tem como desafio estimular a expressão dos indivíduos através de diversas formas expressivas (Artes Plásticas, Artes Cênicas e Artes Musicais e ainda Dança, Fotografia, Cinema, Multimídia). Deve levar os indivíduos a manifestarem-se artisticamente valorizando o patrimônio artístico-cultural da humanidade e provocando a experimentação e manifestação de novas formas de expressão e interpretação da realidade. Este desafio exige dos profissionais da área qualificação e constante atualização para compreender e reivindicar o espaço da Arte na formação do Homem, enfim: o espaço da Arte na educação.

Cabe aos arte-educadores provocar esta discussão e assumir com competência a construção de uma prática teórica e metodologicamente, o que vem sendo realizado com crescente engajamento e dedicação nos últimos anos. Destacamos, aqui, as contribuições de Ana Mae Barbosa no resgate da história da arte-educação no Brasil e na construção da epistemologia da Arte.

Compreender como uma Arte-educadora pensa e exercita a sua prática no ensino de Artes não é uma tarefa fácil, pois coloca a exigência de se estabelecer uma interlocução

contextualizada, crítica e fundamentada teoricamente, uma vez que não se pode exigir que o pensamento de uma pessoa seja linear, homogêneo e sem conflitos da natureza pessoal e social e para percebê-los faz-se necessário compreendermos também todas as implicações, discussões e teorias que a este respeito são levantadas.

Ana Mae é, sem dúvida, uma arte-educadora de grande peso nas discussões que se fazem nesta área, hoje. A partir de seus estudos muitos outros são desenvolvidos e muitas práticas se fundamentam, o que faz dela uma referência nacional para quem discute o ensino das Artes no Brasil. Decorre daí que investigar a compreensão do papel que esta arte-educadora atribui à Arte na educação torna-se indispensável pois, neste diálogo, necessariamente, outros aspectos deste ensino serão discutidos, desdobrando-se um complexo debate sobre as questões que o envolvem.

Considerando-se que esta arte-educadora realizou estudos significativos na área e, em decorrência, construiu uma prática e uma concepção teórica consistente oferecendo subsídios aos que nesta área atuam, uma investigação a respeito desta prática e concepção teórica pode permitir uma melhor compreensão de sua trajetória e dos princípios que defende. Esta investigação implica conjugar vários elementos de análise. Faz-se necessário contextualizar a obra da autora, a conjuntura social, econômica, política e cultural que está subjacente ao seu pensamento nos diferentes momentos e sua produção. Nosso interesse, porém está na identificação da coerência nas idéias defendidas pela autora, idéias estas capazes de servir de referencial para a área e provocarem mudanças significativas na realidade, tanto educativa como no contexto social mais amplo. A investigação segue, ainda, a verticalização nos aspectos teórico-metodológicos defendidos pela autora, com a compreensão de suas matrizes teóricas, relacionadas às concepções pedagógicas para analisar o tipo de trabalho docente que vem sendo proposto pela autora à luz deste referencial teórico

Desta forma, este estudo propõe-se a analisar a produção teórica de Ana Mae Barbosa, principalmente no que se refere à proposta teórico metodológica defendida pela

autora, verificando sua coerência interna e sua potencialidade transformadora das estruturas injustas de nossa sociedade.

Constitui-se em um estudo de caso numa abordagem qualitativa, visto que, compreendemos à autora, enquanto arte-educadora, que representa um conjunto de profissionais e, entre estes, se destaca pela sua competência e expressividade.

Além disso, por ser um elementos constante nos últimos 20 anos, no que se refere à produção, oferece documentos de análise consistentes em quantidade e qualidade. A singularidade de Ana Mae Barbosa reside principalmente em sua produção teórica a respeito da arte-educação, embora, fazendo parte de uma categoria de profissionais preocupados com o ensino da Arte, ela se destaca pois, hoje, é parte ativa das questões que envolvem este ensino no Brasil, uma vez que, com seu estudo tem provocado grande número das polêmicas e discussões que colaboram para a construção do referencial teórico-prático desta área.

O estudo, embora se sirva de outras fontes de informação, centra-se numa análise documental, pois busca compreender o pensamento da autora a partir da expressão da mesma, na linguagem, concepção teórica e proposição metodológica expressa nos documentos do tipo técnico e pessoal, como: livros-texto, artigos e dissertações.

A análise partirá da contextualização da obra, seu alcance teórico, suas contribuições significativas para o momento. À luz do arcabouço teórico a respeito de concepções de ensino em consonância com concepções sócio-econômico-culturais que as informam, serão realizadas as investigações específicas desta pesquisa, na obra de Ana Mae Barbosa.

A construção das categorias é consequência de um processo ininterrupto e dinâmico de confronto constante entre a teoria e a empiria, ou seja, a partir do referencial teórico definem-se os aspectos mais amplos a serem pesquisados e, na leitura da obra da autora, inicia-se um processo de agrupamento de discussões, termos e aspectos exercitando-se a elaboração, reelaboração e reformulação constante. Procederemos assim para que as

categorias possam traduzir os propósitos da pesquisa, apresentar em sua individualidade, a síntese de um conceito da autora, e no conjunto, elas possam expressar as diferenças entre os diversos termos e conceituações, com dados empíricos que dão legitimidade ao bloco de categorias e às análises a serem posteriormente realizadas.

Visando a uma compreensão da totalidade do pensamento e da obra da autora, esta investigação utiliza-se da entrevista como instrumento relevante e indispensável na interação da pesquisadora com a autora e suas idéias. A entrevista realiza-se a partir do aporte teórico e das categorias básicas de análise da obra da autora, com a intenção de elucidar possíveis falhas na interpretação de suas idéias e de obter uma síntese atualizada sobre questões específicas da pesquisa.

A autora foi previamente informada sobre os objetivos da pesquisa. Foi oferecido um roteiro de entrevista que a orientou mas sem impedir a fluência e a articulação dos elementos que naturalmente foram oferecidos pela entrevistada. Durante a entrevista, a entrevistadora não fez comentários ou análises, mas esteve atenta às colocações e respostas verbais e também às expressões e gestos (sinais não verbais), necessários à interpretação e validação do discurso da entrevistada.

Conforme Lüdke e André “... não é possível aceitar plena e simplesmente o discursos verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante” (1986 , p.3).

Assim durante a entrevista utilizou-se a gravação e a anotação de palavras-chave, além de observação dos aspectos de comunicação não verbal com o objetivo de registrar os dados oferecidos pela entrevistada, procurando não causar constrangimento. Os aspectos não verbais comunicados e percebidos na entrevista foram registrados depois de finalizada a mesma.

relacionados à polivalência exigida no projeto de educação artística; a falta de materiais e ambientes necessários à experimentação nas Artes e a falta de clareza teórica e metodológica dos profissionais que assumem a docência em Arte. Frente a estes e outros problemas percebi que tornava-se necessário buscar subsídios para a superação de minhas deficiências teóricas no sentido de compreender o complexo contexto em que atuamos e nele podermos interferir de forma objetiva e fundamentadas teórica e metodologicamente, com este objetivo, iniciei no ano de 1991 o curso de mestrado em Educação Escolar Brasileira. Certamente as leituras e discussões realizadas neste curso foram fundamentais para ampliar a minha compreensão do fenômeno educativo e social mais amplo.

Inicialmente propus-me a investigar “A Educação Artística na Delegacia Regional de Ensino de Gurupi -Dificuldade e Perspectiva”, visto que chegava ao mestrado vinda de Gurupi, Estado de Tocantins, onde trabalhei em escolas públicas de 1º e 2º graus e na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi, no curso de Pedagogia. Encontrava-me muito preocupada com a realidade que envolve o ensino de Arte em Gurupi. Escrevia que minha atenção estava voltada a atender uma das necessidades fundamentais do Estado, criado em 1988, no que se refere à educação, ou seja, a construção de um ensino público em que fosse resgatada a dimensão humanizadora e integradora da educação, em cujo processo a Arte-Educação tem papel relevante.

No final de 1991 participei do concurso público para docente na Universidade Federal de Goiás, fui aprovada e iniciei trabalho no Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação desta IES, na disciplina de Educação Artística, integrando a equipe das Artes.

Em meio a muitas tarefas fui repensando meu tema de dissertação. Percebi que realizar uma pesquisa que confirmasse a problemática que envolve o ensino de Arte na educação escolar, especificamente, num Estado, muito pobre da União (recentemente criado) não contemplava plenamente minhas expectativas quanto a compreender o momento complexo em que vivemos e construir alternativas à superação dos problemas. A investigação, inicialmente proposta possibilitar-me-ia comprovar o óbvio, pois sabia que eu era a única professora daquela delegacia de ensino que tinha formação superior na área,

sendo que, este ensino estava sob responsabilidade de professores leigos ou formados em outras áreas, que complementavam sua carga horária com as aulas de Educação Artística. Hoje julgo que uma investigação a este respeito seria de grande relevância e traria contribuições significativas para as discussões da educação, principalmente naquela realidade carente em pesquisa, em profissionais qualificados, em investimentos de toda a ordem. Porém as leituras e os debates com meus pares, seja na equipe de arte-educadoras que integrava, na UFG, seja nos encontros com arte-educadores em nível nacional (FAEB) ou em nível local (AEG), ou ainda, nas acessorias oferecidos à rede pública de ensino, conduziram-me a outros e novos questionamentos. Passei a perceber a fragilidade no discurso dos arte-educadores que, muitas vezes, por não possuírem argumentos fundamentados teoricamente e não buscarem seu fortalecimento, enquanto categoria, tem sido, sistematicamente, submetidos a péssimas condições de trabalho, permitindo que a disciplina seja manipulada segundo interesses que não respeitam os princípios de um ensino de Arte de qualidade, passando a figurar como marginal na grade curricular.

Neste sentido intensificava a leitura da obra de Ana Mae Barbosa, que no início dos anos noventa escreve seu livro *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. Neste livro a autora faz uma interpretação crítica sobre o papel do ensino de Arte no Brasil neste final de século e traz uma proposta metodológica explicada e fundamentada. Este livro é adotado como referencial teórico para nossa prática, juntamente com a leitura das obras precedentes da mesma autora e a leitura de outros autores da arte-educação, como João Francisco Duarte Jr. e Maria F. de R. Fusari e Maria H. C. de T. Ferraz.

Ana Mae T. B. Barbosa destaca-se pela constância, atualidade e dedicação às questões de Arte na Educação, liderando incansavelmente as lutas pelo fortalecimento dos profissionais da arte-educação e pela construção do conhecimento nesta área, buscando as bases teóricas que sustentam as práticas de ensino, a historicidade do ensino de Arte no Brasil, enfim, o resgate da epistemologia da Arte na Educação.

As leituras e discussões possibilitam-nos resgatar questões do cotidiano do ensino de Arte, da práxis dos professores, da vivências e experiências em várias modalidades artísticas

expressivas (artes visuais, musicais e cênicas), bem como perceber problemas e distorções que este ensino apresenta, suas origens e consequências. Neste processo torna-se necessário buscar uma compreensão aprofundada do pensamento de uma arte-educadora que tem servido de referência e tem subsidiado algumas de nossas práticas no ensino da Arte. Optamos por um estudo centrado na obra de Ana Mae Barbosa por compreender que esta autora discute as questões ligadas à arte-educação no Brasil e debruça-se teoricamente buscando intervir constante e sistematicamente numa luta pela melhoria deste ensino. Desta forma a autora pode oferecer-nos uma compreensão engajada da realidade que vivenciamos, menos romântica e utópica ou cruel e derrotista, com idas e vindas e profundamente comprometida com seu tempo e espaço.

Assim, resolvi enfrentar o desafio de pesquisar as concepções defendidas por Ana Mae Barbosa na construção das bases epistemológicas do ensino de Artes, procurando identificar a proposta de ensino defendida pela autora e seu papel frente aos desafios colocados pelo momento atual. Os objetivos deste estudo são:

- \* investigar o papel atribuído à Arte, à Arte-Educação e ao Ensino da Arte na formação do Homem, na obra de Ana Mae Barbosa, contextualizando o pensamento da autora em diferentes momentos de sua trajetória;

- \* estabelecer uma interlocução pontuada e aprofundada com a autora, no que se refere à formação do Homem através do ensino de Arte;

- \* verificar possíveis correspondências entre as concepções defendidas por Ana Mae Barbosa e as tendências pedagógicas presentes na educação brasileira;

- \* contribuir para a construção do conhecimento nesta área específica de ensino, esclarecendo concepções e conceitos que se apresentam de forma difusa e obnublada na obra da autora.



Qual é a problemática que envolve este tema? Os obstáculos e as questões vivenciadas pelos envolvidos com o ensino das Artes são complexas e relacionam-se às questões estruturais de nossa sociedade e do sistema escolar brasileiro. Uma dessas questões diz respeito à falta, por parte dos professores, de uma compreensão mais abrangente da problemática na qual estão envolvidos e a falta de consistência teórico-metodológica para dar suporte à prática que desenvolvem. Os professores por não compreenderem o processo histórico que embasa as práticas de ensino de Arte facilmente aderem aos modismos à experimentação aleatória, ao ecletismo, não tendo argumentos que expliquem e sustentem as práticas.. Este problema é apontado por Ana Mae Barbosa quando diz: “... *os professores de arte escravizados pelo ‘novo’ estão aceitando métodos conservadores mistificados por máscaras modernas, devido à falta de conhecimento sobre o passado e à ignorância teórica...*” (1982, p.10).

Sendo os professores de Arte precariamente formados e pouco esclarecidos de sua historicidade, de seu papel na educação escolar e até mesmo dos conteúdos que devem dominar, perguntamo-nos: como uma arte educadora, pesquisadora na área, que em termos de formação e esclarecimento encontra-se à frente de seus pares, posiciona-se a respeito das questões de Arte na Educação? As concepções e conceitos que defende são teoricamente fundamentados? A que correntes pedagógicas suas idéias se afiliam? Como sua concepção de ensino de Arte vincula-se à proposta de emancipação do Homem e à construção da cidadania? Entre outras questões, estas colocam-se predominantemente.

Se considerarmos a realidade escolar brasileira percebemos que um número expressivo de professores não possui titulação necessária para assumir a docência no ensino de Arte. Conforme pesquisa desenvolvida recentemente no Estado de Goiás, junto à rede pública de ensino: no ano de 1993, dos 428 docentes de Educação Artística da rede estadual de ensino de Goiânia, apenas 13 eram licenciados em Artes, sendo que 9 licenciados em Desenho e Plástica; 4 em Educação Artística, destes 2 com habilitação em Artes Plásticas e 2 com habilitação em música. Atuavam ainda dois bacharéis, um em Artes Visuais e outro em Música. Entre os 413 professores de “Educação Artística” não formados na área 258 concluíram o curso de 2º grau (técnico em magistério), 63 são pedagogos, 49 são

licenciados em Letras, os demais dividem-se entre graduados em Educação Física, Engenharia Civil, História, Geografia, Ciências Biológicas e Artes Práticas (Técnicos comerciais, educação para o lar). (Nogueira, 1994, p.51-52).

Os poucos professores de Arte formados que atuam na educação escolar encontram-se, por vezes, desorientados frente a complexidade do problema que precisam enfrentar. Com a baixa carga horária da disciplina nas grades curriculares, são obrigados a dar aulas em muitas turmas e em várias escolas para preencherem o total de horas contratadas, em consequência perdem muito tempo com seu deslocamento, não constroem um relacionamento mais próximo e duradouro com o aluno e não dispõem de tempo para atualização e reflexão sobre os conhecimentos e sobre a prática que desenvolvem. Segundo João Francisco Duarte Jr. *“... nessas condições terminam os professores de arte por desempenhar um papel decorativo (nas várias acepções do termo) no interior da escola. Terminam por se sentirem, eles mesmos, confusos quanto o seu real valor e necessidade para formação do indivíduo...”* (1988, p.135).

O trabalho para reverter o atual estado de coisas que envolve o ensino de Arte, passa necessariamente pela organização política e capacitação teórico-prática dos profissionais desta área. Torna-se a cada dia mais imperativa a necessidade de os sujeitos diretamente envolvidos nesta problemática assumirem a luta e provocarem as mudanças necessárias à sua superação. São com certeza, os arte-educadores que melhor conhecem esta realidade, porque a vivenciam no seu cotidiano, mas este argumento, por si só, não os capacita a provocar as mudanças. É preciso que além de serem profissionais cotidianamente atuantes na área, também sejam estudiosos e pesquisadores que busquem construir um conhecimento em Arte fundamentado teoricamente; bem como procurem fortalecerem-se mutuamente, enquanto categoria, em associação e sindicatos numa clara organização política que promova o diálogo com outras áreas do conhecimento humano e a intervenção na luta pelo espaço da Arte na Educação escolar.

Minha experiência profissional nos últimos anos como docente no ensino da Arte e profissional preocupada com a capacitação e organização dos arte-educadores fez com que

percebesse que neste processo muito ainda tem de ser feito para que este ensino possa fazer parte da formação do homem e, naquilo que lhe é específico, contribuir para a construção de um projeto de cidadania e emancipação dos indivíduos. Neste processo o arte-educador tem papel de grande relevância, principalmente se sua prática estiver fundamentada teórico-metodologicamente.

A educação, hoje, demanda um profissional comprometido e competente técnica, científica e politicamente (Mello, 1987, p.43).

*“O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de Arte, a sua prática teórica-artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte...” (Fusari & Ferraz, 1992, p.49).*

Se este é o perfil do arte-educador que buscamos certamente Ana Mae Barbosa terá uma grande contribuição a oferecer no presente estudo. Visando a identificar o perfil profissional desta arte-educadora, que sirva de subsídio à discussão mais abrangente das questões ligadas à Arte na Educação, buscaremos compreender as concepções e conceitos defendidos por ela à luz do referencial teórico oferecido pelas discussões na área educacional sobre as tendências pedagógicas. Compreendemos que Ana Mae Barbosa, enquanto arte-educadora tem uma práxis muito influente na definição dos caminhos da Arte na Educação brasileira constitui-se num caso interessante para análise capaz de oferecer elementos à construção de um referencial crítico que sirva de parâmetro para discussões futuras dos arte-educadores, seu conhecimento teórico e sua organização na prática cotidiana do ensino da arte.

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar as concepções e conceitos defendidos por esta arte-educadora à luz de um referencial teórico que possibilite compreender a que proposta pedagógica está vinculado seu pensamento e que tipo de organização social, política e cultural defende.

Para fundamentarmos este estudo buscamos subsídios teórico-práticos em autores que vêm contribuindo com as discussões sobre a Arte na Educação brasileira como Ferraz e Fusari (1982/1983), Duarte Jr. (1988), Ostrower (1989) entre outros. Também recorreremos aos estudos de pesquisadores da educação em seu aspecto mais geral como Libâneo (1990), Freire (1985, 1993), Giroux (1986) Gadotti (1988) Schimied-Kowarzik (1988). Especialmente para enfocar as tendências pedagógicas e a compreensão mais aprofundada do processo de ensino.

A obra de Ana Mae Barbosa será objeto deste estudo, mas também servirá de referência no que concerne aos dados sobre o histórico do ensino de Arte no Brasil e às condições políticas, econômicas e educacionais identificadas pela autora que influenciaram este ensino.

Para o estudo da obra de Ana Mae Barbosa recorreremos aos livros escritos no período de 1972 a 1991. Procuraremos identificar o seu discurso pedagógico, a concepção de educação que permeia seu trabalho e a visão de mundo que orienta suas propostas. Buscaremos construir as categorias que possibilitam identificar seu discurso pedagógico, bem como, contextualizar historicamente sua produção teórica, seguindo, quando possível, a ordem cronológica das obras da autora.

Iniciamos o estudo pelo livro “Teoria e Prática da Educação Artística”<sup>1</sup>, passando ao “Arte-Educação no Brasil : das origens aos modernismo”<sup>2</sup>; Arte-Educação : conflitos e acertos”<sup>3</sup> e “A imagem no Ensino da Arte : anos oitenta e novos tempos”<sup>4</sup>. Estas obras

---

<sup>1</sup> ANA M.BARBOSA T. B. *Teoria e prática da Educação Artística*. 4.ed Cutrix, 1975. Esta publicação contém cinco artigos anteriormente divulgados através de revistas, monografias e palestras em encontros de Arte-Educação, no Brasil e nos Estados Unidos, conforme especificado na página 10 do referido livro.

<sup>2</sup> Ana M. BARBOSA.T.B. *Arte-Educação no Brasil : das origens ao modernismo*. São Paulo : Perspectiva, 1978.

<sup>3</sup> Ana M.BARBOSA .T.B. *Recorte e colagem : Influências de John Dewey no ensino de Arte no Brasil*. São Paulo : Cortez, 1982.

<sup>4</sup> Ana M.BARBOSA .T. B. *Arte-educação : conflitos e acertos*. São Paulo : Max Limonad, 1984. Contém entre outros trabalhos originais, novos estudos apresentados anteriormente em forma de comunicação em congresso e/ou publicação em revistas especializadas em Arte-Educação, Educação e Comunicação. Conforme detalhado pela autora à página nove do referido livro.

enfocam suas principais idéias no período em estudo. Nelas também estão contidos muitos artigos publicados pela autora no período, bem como palestras, conferências e manifestos em geral. Os prefácios e exposições de motivos não serão incluídos.

O presente estudo ao assumir o desafio de analisar o pensamento pedagógico de Ana Mae Barbosa e a concepção teórica que o embasa, não tem a pretensão de esgotar as análises que uma leitura atenta da obra da autora oferece. Uma leitura atenta dos livros escritos por Barbosa é imprescindível a construção de um pensamento autônomo e independente por parte dos arte-educadores. Portanto, um dos objetivos do estudo aqui proposto é ampliar a interlocução com a autora estimulados pela necessidade de sistematizar aspectos de seu pensamento, compreender o percurso de sua produção, identificar avanços significativos e perceber as limitações e contradições explícitas e/ou implícitas no seu discurso.

Também não está voltado à uma abordagem biográfica da autora mas direciona-se essencialmente a análise de seu discurso pedagógico. Para alcançar o objetivo precípua deste trabalho faz-se necessária uma compreensão da história de vida da autora, principalmente no que se refere a sua trajetória profissional, porém este aspecto não se constitui em objetivo para o estudo a não ser quando integrado à compreensão do pensamento pedagógico da autora, contextualizando-o historicamente.

---

*A imagem no ensino da Arte* : anos oitenta e novos tempos. São Paulo : Perspectiva. Porto Alegre, Fundação IOCHPE, 1991.

Nesta publicação são compilados vários textos da autora do final da década de 80, os quais haviam sido divulgados anteriormente através de conferências conforme especificado pela autora às páginas XV e XVI do referido livro.

## **CAPÍTULO I - COMO O ENSINO DA ARTE TEM SIDO PRODUZIDO**

Neste capítulo propomo-nos a abordar como o ensino da Arte vem sendo construído ao longo da história, sua natureza e dinâmica na educação escolar. Partindo das concepções de ensino nas tendências pedagógicas, procuraremos contextualizar o processo educativo e sua correlação histórica, de forma sucinta. Compreendendo que o processo de ensino está intrinsecamente relacionado com os interesses de uma realidade social mais ampla, buscaremos estabelecer esta relação a partir das correntes sociais e do pensamento pedagógico subjacente à prática educativa.

No desenvolvimento histórico do ensino de Arte no Brasil muitas correntes sociais e culturais o influenciaram. Estas deram origem e fundamentaram distintos conceitos e metodologias de ensino da Arte. Pela vinculação a matrizes do pensamento social distintas e, em muitos casos, antagônicas produziram propostas teórico-práticas de educação muito diferenciadas. A abordagem que segue, descreverá sucintamente o processo pelo qual passou o ensino de Arte a partir das Tendências Pedagógicas mais recorrentes na prática escolar. Utilizaremos das leituras de obras de autores que têm se dedicado ao estudo deste tema, como Libâneo (1990), Saviani (1993), Mizukami (1986), Gadotti, (1988), e especificamente no ensino de Arte: Fusari & Ferraz (1992, 1993), Duarte Jr. (1988), Barbosa (1975, 1978, 1982, 1984, 1986, 1991). Para uma compreensão maior da Pedagogia Libertadora recorremos a Freire (1983, 1985, 1987, 1991, 1993), Giroux (1986), Schmied-Kowarzik (1988).

Este estudo não tem a pretensão de explicar as manifestações do comportamento humano em situações de ensino aprendizagem em Arte, pois compreendemos que uma abordagem nesta perspectiva nunca poderá ser completa, e pela sua natureza, sempre será apenas uma tentativa de sistematização do pensamento e prática humana, apresentando um caráter parcial e arbitrário na maior parte dos casos.

A busca da sistematização do pensamento pedagógico brasileiro e, neste, do ensino da Arte, deve ser entendida como uma forma de abstração necessária ao estudo. A classificação do pensamento pedagógico deve ser compreendida na limitação que a acompanha : por envolver práticas e concepções humanas em movimento dinâmico na sociedade, qualquer forma de “rotulação” ou sistematização apresenta-se, inevitavelmente, parcializadora e arbitrária. Porém, entendendo as limitações que tal exercício impõe, torna-se uma tarefa necessária à compreensão do fenômeno educativo, a partir da concepção de homem e de mundo a ele subjacentes.

Procuraremos, sempre que possível, articular ou remeter uma tendência pedagógica à outra, buscando sinalizar ao leitor a relação existente entre as muitas concepções de ensino, especificamente brasileiras. Contudo, este exercício não é fácil, pois requer uma abordagem detalhada, capaz de demonstrar nuances de pensamento, as quais fazem a diferenciação de uma tendência para a outra. Torna-se um desafio para o presente estudo, bem como para o leitor, estabelecer a inter-relação orgânica das várias tendências, visto que são resultantes de uma sistematização, que busca abstrair da realidade multifacetada e dinâmica, aspectos que constituem um todo complexo e dialético na sociedade. Ou seja, a sociedade não está organizada a partir de modelos previamente identificáveis, da forma como apresentamos no presente trabalho, embora a sistematização seja resultante da compreensão dos interesses norteadores da prática educativa. Os interesses definem horizontes, muitas vezes opostos, em direção aos quais a educação se move. Assim, uma tendência não elimina a outra, o surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra, a definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si e, principalmente, na prática cotidiana estas tendências são vivenciadas pelos educadores

formando um todo heterogêneo e muitas vezes eclético. Contudo, deve-se salientar a existência de uma distinção básica que diz respeito à direção dada ao projeto educativo: ou direcionado à reprodução da sociedade e manutenção do “status quo”, ou direcionado à transformação da sociedade e libertação do homem. Ou seja, duas são as vertentes principais da educação brasileira: uma conservadora e outra progressista.

À medida que desenvolvemos este estudo, buscamos rever, brevemente, a história do ensino da Arte, com especial atenção a história do ensino da Arte no Brasil. Buscamos aproximar o ensino de Arte da discussão sobre as tendências pedagógicas, respeitando as limitações que tal sistematização impõe.

Optamos, neste capítulo por uma forma de apresentação, predominantemente descritiva, quanto à metodologia, reservando a crítica e a análise aos capítulos que seguem, pois o objetivo central aqui é condensar idéias e práticas, visando a construir um aporte teórico capaz de possibilitar um estudo fundamentado das concepções e práticas defendidas por Ana Mae Barbosa.

Consideramos que a prática educativa é uma prática social e por isso deve ser estudada a partir dos interesses que se configuram nas relações entre os indivíduos que participam do processo educativo formal e as concepções de mundo e homem que estes têm e o tipo de sociedade que pretendem construir. A seguir passaremos às manifestações dessas concepções, conforme vimos anunciado.

### **1.1 Pedagogia Liberal**

A Pedagogia liberal tem suas bases calcadas nos ideais preconizados pela burguesia a partir da Revolução Francesa. Considera a educação escolar como possibilidade para o indivíduo ascender socialmente e, para isso, defende a oferta do ensino para todos. À escola cabe preparar os indivíduos, repassando valores e normas que os adaptem a uma sociedade de classes, em que as diferenças são mascaradas por uma pretensa igualdade de oportunidades e condições econômico-culturais. Esta concepção sócio-política da escola



agrupa, segundo Libâneo, quatro pedagogias com práticas educativas correspondentes, que são: pedagogia tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista.

### ***1.1.1 Pedagogia Liberal Tradicional***

Tem como pressupostos básicos a aquisição de conhecimentos, que são formulados e sistematizados pelos adultos, cabendo às crianças assimilá-los de forma abstrata e mecânica. Ao professor é atribuído o papel de selecionar e repassar os conhecimentos, gerenciando o processo de memorização e assimilação das informações, numa atitude passiva dos alunos. Os métodos de ensino, nesta tendência, privilegiam a exposição verbal, a demonstração, a exposição e a análise feita pelo professor.

No ensino de Arte este procedimento se traduz na prática predominantemente de cópia de desenho do natural, de desenho decorativo e desenho geométrico. A mimesis, enquanto dimensão artística<sup>5</sup> preponderante na escola, tem como objetivo treinar a mão e a visão, levando à precisão da linha e do modelado: exercitando a inteligência a apreciação do Belo, como do Bom (valor clássico inquestionável). Nesta perspectiva o Desenho assume um papel de destaque, desde o período colonial, pois conforme Ana Mae Barbosa, era considerado mais uma forma de escrita.

*“O beneplácito aristotélico e a identificação do Desenho com as Artes da palavra foi, para uma cultura predominantemente literária como a nossa, elemento de aceitação social e concepção que ultrapassou as barreiras do tempo, indo desde os escritos de Rebouças e Abílio Cesar Pereira Borges, também datados de 1878 até Mário de Andrade, um dos responsáveis pela introdução da arte moderna no Brasil” (Barbosa, 1978. p.35).*

A arte, enquanto elemento de educação no Século XIX, restringia-se ao ensino oferecido em oficinas de artesãos, onde se desenvolvia a Arte Barroca brasileira. Nas escolas de meninas eram propostos trabalhos manuais visando a formação de “moças prendadas” e

---

<sup>5</sup> Bosi (1985) aborda o fenômeno artístico sob três vias de reflexão estética: “Construir - Conhecer - Expressar”. A imitação de uma figura ou representação é, segundo o autor, uma forma das mais antigas de entender e produzir conhecimento em Arte, mas não é a única.

nas escolas de meninos, não existia qualquer espécie de programa de Arte, e não ser o ensino da geometria, que por sua vez, não era ensinada às meninas.<sup>6</sup>

Com D. João VI foram criadas sem grande sucesso, as primeiras escolas técnicas e científicas. Em 1816 foi dado um importante passo para introdução de um ensino artístico no Brasil, através da “Missão Francesa” que, começando a funcionar 10 anos mais tarde, foi nossa primeira escola de Belas Artes, embora fosse extremamente elitista, pois a manifestação neoclássica implantada como que “por decreto”<sup>7</sup> ignorava e discriminava a arte entre os artistas brasileiros de origem popular.

*“Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram visto pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira” (Barbosa, 1978, p.19).*

Como nos fala Ana Mae Barbosa, o fato de a arte afastar-se do contato popular e reservar-se para os “talentosos” e para “*the happy few*” leva a reforçar o preconceito contra a arte, como “atividade supérflua, em babado, um acessório da cultura” que até hoje se cultua na sociedade. (Barbosa, 1978, p.20).

A autora também enfatiza a grande influência da educação jesuítica, que por considerar a arte literária privilegiada e por menosprezar as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos”, contribuiu para que o artista não tivesse a mesma importância que o escritor e o poeta. Esta compreensão permaneceu como eco, mesmo entre nós, depois de expulsão dos jesuítas em 1759. Vale lembrar que a educação jesuíta tem como objetivo moldar o homem para que chegue à perfeição e neste caso sabemos tratar-se da educação dos filhos dos colonizadores.

---

<sup>6</sup> Como nos fala Maria Eliana Novaes sobre a formação escolar feminina, naquele período. “Em 1827, a legislação restringe o ensino da aritmética nas escolas de meninas, às quatro operações. As mestras são, assim, desobrigadas do ensino da geometria, surgindo, desta forma mais uma diferenciação curricular entre escolas masculinas e femininas, já que a geometria continuará a integrar o currículo das escolas para meninos. É interessante observar, que esse fato também irá diferenciar as remunerações recebidas pelo professor e pela professora” (1986, p.19).

<sup>7</sup> Esta expressão é cunhada por Carlos Cavalcante e citada por Ana Mae Barbosa (1978) para enfatizar o caráter autoritário e arbitrário utilizado pela Coroa para introduzir no Brasil um modelo cultural europeu.

*“A estrutura do ensino jesuítico se compunha de quatro cursos delineados no Ratio Studiorum, obra do Padre Geral Claudio Aquaviva publicado em 1599. No Brasil, o que mais se propagou foi o curso de letras humanas, dividido em três classes: gramática, retórica e humanidade que correspondiam ao Trivium, isto é ao currículo das artes literárias ou letras da Paideia (gramática, retórica e dialética), ficando o Quadrivium ou currículo de Ciências quase inexplorado. As atividades manuais eram rejeitadas nas escolas dos homens livres e primariamente exploradas em função do consumo nas missões indígenas ou no treinamento dos escravos” (Barbosa, 1978. p.22).*

Na reflexão de Ana Mae Barbosa sobre a discriminação contra as atividades manuais, esta identifica, ainda como raiz do preconceito, o hábito dos portugueses de viver de escravos. Hábito este que gerava uma compreensão distorcida da realidade em que a liberdade assumia o significado de ócio e não trabalho.

A eclosão das lutas contra a escravatura e a favor da República foram marcadas pela mudança de mentalidade, entre as quais o início da *“valorização das Artes aplicadas à indústria e ligadas à técnicas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira que engrossava suas fileiras com os recém-libertos”*. (Barbosa, 1978, p.30).

Neste contexto, os argumentos que defendiam o ensino de desenho são ainda predominantes em detrimento de outras expressões artísticas. Conforme descreve Barbosa (1978), em estudo sobre a Arte-Educação no Brasil. *“A Arte aplicada à indústria, vista não apenas como técnica mas como possuindo qualidades artísticas capazes de ‘elevar a alma à etérea regiões do Belo’, foi ainda mais ardorosamente definida como parte do currículo das escolas primárias e secundárias”* (1978, p.38)

Inferimos, nesta afirmação de Ana Mae Barbosa que esta concepção pedagógica se mantém no período de industrialização brasileira. Com uma clara opção por uma concepção idealista, no ensino de Arte, reforçando o “Belo” como sinônimo de “Bom”, o exercício da memorização, da representação gráfica e da percepção visual treinada. Perceberemos mais a

frentes, em nosso estudo sobre a concepção tecnicista, aspectos que nos remetem a esta discussão.

A orientação para uma proposta de ensino que visasse a profissionalização, a preparação para o trabalho, vinha acompanhada de uma forte influência das idéias do Romantismo, mantendo o vínculo com o método de uma educação moral. Esta orientação partia tanto do pensamento defendido por gestores da educação pública ligados à corrente liberal como à corrente positivista.

*“do ponto de vista do ensino da Arte, o liberalismo de Rui Barbosa orientou-se em direção a uma metodologia romântica, e o positivismo em direção a uma metodologia realista, especialmente no campo do ensino superior, embora este realismo estivesse envolvido por uma atmosfera mística resultante de um romantismo generalizado. No ensino secundário e primário, o estabelecimento de uma pragmática articuladora das duas correntes foi tentada principalmente no período de 1901 a 1910” (Barbosa, 1978. p. 76)*

Esta concepção embasa práticas ainda hoje presentes em nossas escolas, embora mesclados com outras correntes do pensamento social e pedagógico. Em síntese, nesta concepção o conhecimento é selecionado pelo professor, que continua sendo elemento central do processo de ensino, envolve atividades principalmente calcadas no desenho de observação, decorativo e geométrico, que desenvolvam habilidades manuais, destreza no traçado e o gosto pela harmonia idealista do Bom e do Belo.

A partir dos estudos sobre a pedagogia experimental e uma preocupação com as relações entre o desenho da criança e a Psicologia, desenvolveram-se no Brasil novas concepções e práticas educativas em Arte.

### **1.1.2 Pedagogia Liberal Renovada Progressivista e Não-Diretiva**

A Pedagogia Liberal Renovada Progressivista, também denominada pragmatista, tem como protagonistas os pioneiros da educação nova, com destaque a Anísio Teixeira. Este

sofreu a influência das idéias do filósofo e educador norte-americano John Dewey (1959-1952).

O Escolanovismo contrapôs-se à educação tradicional, com o objetivo de construir uma sociedade mais democrática. Surge num momento brasileiro em que se desperta a consciência nacional, visando a criar as bases necessárias à superação do sistema oligárquico. É um período marcado por grandes reformas educacionais, como estuda Ana Mae Barbosa em seu livro "Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no ensino de Arte no Brasil". As principais, estudadas pela autora, são: Reforma Francisco Campos, Minas Gerais; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal; Carneiro Leão, Pernambuco; Lourenço Filho, em São Paulo, entre outros.

As influências do pensamento de John Dewey são estudadas e identificadas por esta autora, em todas as reformas citadas e no pensamento de artistas e educadores brasileiros e estrangeiros que aqui desenvolveram trabalhos (como é o caso de Artus Perrelet).

Merece destaque neste período o trabalho de Mário de Andrade que, no Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, desenvolvia pesquisa sobre a Arte da criança, especialmente dedicado ao desenho infantil.<sup>8</sup> A ele somam-se os personagens que desencadearam o movimento da semana de Arte Moderna de 1922, como Anita Malfatti, que introduziram as idéias de livre-expressão para a criança. Provocaram a primeira renovação metodológica no campo de Arte-Educação, defendendo que a Arte não é ensinada, mas expressada, o que levou psicólogos, artistas e educadores a promoverem experiências em Arte enquanto terapia.

Foi um período de grande efervescência no pensamento social, político e educacional brasileiro. Artistas e educadores, influenciados por idéias gestadas na Europa e América do Norte, provocaram mudanças significativas na forma de pensar e fazer Arte e Educação no Brasil.

---

<sup>8</sup> Os desenhos de crianças colecionados por Mário de Andrade encontram-se hoje, no Instituto de Estudos Brasileiros da USP. O MAC juntamente com o IEB, promoveu em 1988 uma mostra intitulada. Mário de Andrade e a Arte-Educação.

O pensamento de Dewey influenciou os meios educacionais e o ensino de Artes. Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, foram profundamente tocados pela compreensão de arte como “desenvolvimento do impulso criativo”.

Anísio Teixeira, segundo Ana Mae Barbosa, assimilou os princípios de Dewey e dedicou-se a divulgar o pensamento daquele filósofo da educação no Brasil. Em sua obra Teixeira enfatiza a importância das experiências como um processo de vida e o papel dominante que deve assumir na educação. Para ele

*“Vida, experiência, aprendizagem - não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (...) O hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar. Graças a esse hábito, a educação, como reconstrução contínua da experiência fica, assegurada como o atributo permanente da vida humana” (Teixeira, 1978, p. 16-31).<sup>9</sup>*

A escola não é entendida como isolada do meio social. Ela tem algumas funções básicas, como entre outras: a) promover o bem comum, em valores objetivos e universais; b) formar um homem para a sociedade democrática, sem confusão e ordenadamente; c) promover a transmissão de experiência acumuladas pelas gerações passadas; d) desenvolver o pensamento reflexivo, a habilidade de discussão objetiva e experimentação; e) desenvolver capacidades, necessidades e interesses naturais da criança, sem dar privilégio a classes sociais, mas defendendo os princípios democráticos (todos com iguais condições e oportunidades).

Dewey, principal nome ao qual está ligada a corrente da Escola Nova, compreendia que a educação deveria estar integrada e fundamentada nas diversas experiências humanas. Defendia o trabalho consciente e voltado para a vida, enquanto condição de dignificação do homem.

---

<sup>9</sup> Anísio, TEIXEIRA. *A pedagogia de Dewey*. in: Dewey, John. Vida e Educação. 10.ed. São Paulo : Melhoramentos : Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

Dewey, ao fazer uma ampla reflexão sobre o trabalho e brinquedo diz:

*“Ambas as coisas são igualmente livres e providas de motivação intrínsecas separadas das falsas condições econômicas que tendem a transformar os jogos em excitação ociosas para a classe abastada e o trabalho em esforço desagradável para o pobres. O trabalho é psicologicamente apenas uma atividades que conscientemente implica a atenção voltada para as consequências como partes de si mesma; toma-se trabalho compulsório quando as consequências são exteriores à atividade, como fins para os quais a atividade é unicamente um meio. O trabalho associado com a atitude do jogo é arte - se não pela designação convencional, pelo menos em qualidade.” (Dewey, 1979, p. 227).*

Nesta perspectiva, a compreensão do filósofo sobre a atividade educativa, que integra diversas experiências humanas, neste caso o trabalho e brinquedo, possibilita-nos inferir que, no contexto escolar, trabalho e brinquedo são passíveis de aproximação. Pois, sendo a escola um espaço “neutro” em que as diferenças sociais não “devem” manifestar-se, o trabalho associado ao jogo possibilitaria uma experiência educativa de qualidade, em que dimensões fundamentais da atividade humana se fundem e promovem uma aprendizagem significativa. Seguindo nesta linha de pensamento, Dewey conceitua trabalho como: *“Todas as formas de expressão e de construção com instrumentos e materiais, todas as formas de atividades manual e artística constituem trabalho, sempre que requeiram esforço consciente ou refletido para que se realizem” (Dewey, 1978, p.106).* Assim, o trabalho constitui a base da atividade educativa, enquanto atividade que requer reflexão e ação.

A experiência artística na educação reside na efetiva “união de idéias e saber ou conhecimento com os fatores não-rationais da estrutura humana” (Dewey, 1970, p.236).

Toda atividade construtiva é recomendada por Dewey desde que não seja feita de forma mecânica, mas exija a reflexão.

*“Pintura, desenho, modelagem, canto, desde que exista atenção consciente nos meios, - na técnica de execução, estão aí incluídos. Incluídas aí estão todas as formas de treino manual, trabalho de madeira, e metal, de tecelagem, de costura, cozinha, etc., desde que não*

*sejam simples tarefas subordinados a modelos que dispensem a necessidade de reflexão". (Dewey, 1978, p.106).*

Nesta afirmação, Dewey defende as manifestações artísticas como trabalho humano, que exige a ação consciente e reflexiva. Este filósofo da educação propunha um ensino que aproximasse as atividades do corpo e as atividades da mente. Dizia:

*"Somente as crianças que já possuam capacidade intelectual especializada podem ter atividade mental sem a participação dos órgãos dos sentidos ou dos músculos. Entretanto, grande parte do trabalho da escola elementar tem consistido na imposição de formas de disciplina tendentes a reprimir toda a atividade do corpo! Sob tal regime, não é para admirar que as crianças tenham, geralmente, aversão a aprender, ou então que a atividade intelectual seja coisa tão estranha a sua natureza que elas tenham que ser coagidas, ou habilmente induzidas a aceitá-la!. E por isso certos educadores culpam as crianças ou a perversidade da natureza humana, quando deveriam atacar as condições que, divorciando o ato de aprender do uso natural dos órgãos de ação, tornam o ensino difícil e oneroso" (Dewey, 1978, p. 99-100).*

Nesta reflexão fica clara a intenção do autor de propor um ensino que aproxime a atividade do corpo e da mente . Sugerindo que o ensino esteja centrado num verdadeiro interesse, não um esforço dispendioso e infrutífero. Porém um alerta é feito pelo autor, "interesse" e "motivação" não devem ser compreendidos como elementos que devem ser citados para justificar a organização de um estudo ou lição, mas se constituem em elementos integrantes da pessoa, interagindo com o conhecimento. "O fim ou o objetivo *na sua reflexão vital com as atividades da pessoa* é o motivo". (Dewey, 1978, p.96). Acreditava, que se aprende somente com paixão. Neste sentido, a criança deveria ser "contaminada de interesse" pela educação.

O processo educativo deveria dar-se, segundo o autor, a partir de uma organização progressiva do conhecimento, em que as atividades são propostas numa ordem crescente de dificuldades, "em desenvolvimento prolongados de ação por meio de atividades mais e mais complexas. (Dewey, 1978, p.103). Sua concepção é claramente vinculada ao pensamento de Darwin, no que se refere à teoria evolucionista.



A compreensão de Dewey sobre o ato educativo centrado na experiência tinha o claro objetivo de construir uma unidade orgânica de um todo integrado, em que os fenômenos se relacionariam uns com os outros e constituiriam o processo de viver. *“A tendência a aprender-se com a própria vida e a tomar tais condições da vida que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar”* (Dewey, 1979, p.55).

Nesta perspectiva, Dewey atribuía a Arte papel relevante, juntamente com as demais disciplinas, na construção de um currículo centrado na experiência. Pois a Arte é elementos constitutivo de experiência humana e da construção do conhecimento. Ele compreendia a Arte em seu caráter intrinsecamente educativo, não se atendo às especificidades de uma Arte utilitária ou das Belas Artes.

*“Assim, chegamos a uma conclusão, no que se refere às relações da Arte instrumental e das belas artes, que é precisamente o oposto daquela pretendida pelos estetas seletivos, a saber, que as belas artes, empreendidas conscientemente como tal, são peculiarmente instrumentais em qualidade. São uma invenção uma experimentação levada a efeito em prol da educação. Existem, para um uso especializado, sendo este uso um treino de diferentes modos de percepção”.* (Dewey, apud, Barbosa, 1982, p.102).

Para Dewey Arte é conhecimento e através da Arte acreditava ser possível chegar-se a outros saberes. Igualmente defendia o trabalho escolar centrado na experiência estética, que para ele significava a apreciação e a finalização de um estudo, ou seja, a completude da experiência.. O Ensino de Arte para Dewey era constituído pelo fazer e o apreciar Arte. Uma interpretação a respeito do pensamento de Dewey sobre a Arte na Educação e, principalmente, a influência deste na construção de propostas educacionais brasileiras, é feita por Ana Mae Barbosa. Barbosa, conclui que a Arte de Dewey *“é essencialmente educativa, não somente através de seu aspecto instrumental, mas através do consumatório e do instrumental fundidos na experiência. Entretanto para validar a arte na educação o Movimento de Escola Nova valorizou principalmente o aspecto instrumental como uma ferramenta a serviço do conteúdo da lição”* (1982 , p.102-103). Surge assim, na nossa interpretação, o uso da Arte na educação com caráter instrumental.

A Escola Nova introduziu a Arte na escola primária como elemento integrador, principalmente para “ajudar” a fixar conteúdos aprendidos em aulas de “matérias sérias”. Acreditamos que isto se deve em grande parte a uma compreensão equivocada da obra de Dewey e de seus argumentos sobre “interesses” e “esforços”, quando defende o princípio de interesse como aquele que “reconhece uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade se vai desenvolver” (Dewey, 1978, p.66). Em alguns momentos desta discussão, pode-se perceber que a idéia de “tomar as coisas interessantes” para que se efetive a aprendizagem não foi estudada em Dewey em toda sua dimensão e complexidade, mas foi, em grande parte, traduzida de forma simplificada. Compreendendo as atividades como promotoras de excitação, a corrente escolanovista, utiliza-as para “promover aprendizagem”, objetivando por meio delas, fazer com que o sujeito chegue ao objeto, que por si só é desinteressante. Dewey alerta para este equívoco, dizendo que existe um prazer que é verdadeiro e que se refere ao interesse autêntico e legítimo, pois tem “sua fonte numa necessidade do organismo” (Dewey, 1978, p.69) e outro prazer que corresponde simplesmente a uma excitação, pois nem sempre “quer dizer que estamos em comunhão com o objeto, em uma atividade integrada” (Dewey, 1978, p.69).

Este equívoco, que até hoje persiste, e outras práticas educativas na Arte, se devem em grande parte, à adaptação do pensamento de Dewey feita por educadores brasileiros. Conforme Ana Mae Barbosa, em estudo que faz sobre esta influência, Anísio Teixeira, Nereu Sampaio, Artus Perrelet e José Scaramelli são personagens fundamentais na construção de práticas educativas em Artes no Brasil, sob a influência de Dewey.

Sobre Anísio Teixeira, ela polemiza:

*“Infelizmente Teixeira nunca demonstrou especial interesse pelas concepções elaboradas por Dewey acerca da experiência estética (...). O silêncio de Teixeira com relação à arte talvez seja seu único aspecto intelectual e sensível em dissonância com as convicções de Dewey. A minha impressão é de que ele não chegou lá!” (Barbosa, 1982, p.34-35).*

Sobre Nereu Sampaio, diz

*“A interpretação incorreta que Sampaio faz de alguns aspectos da teoria de Dewey não invalida completamente seu trabalho, para a época. O valor desse trabalho é hoje histórico, mas, para seu tempo, foi conceitual e praticamente avançado. Apresenta aspectos interessantes o esforço de Sampaio em relacionar a proposição de Dewey (interação entre auto expressão e observação) com os conceitos de aquisição e experiência de Claparède e, mais ainda, com o estudo dos estágios da evolução do desenho da criança” (Barbosa, 1982, p.52).*

A respeito de Artus Perrelet, a autora faz um estudo de suas concepções de ensino de Arte ligadas às de Dewey que propõe: educação como desenvolvimento contínuo e progressivo, método centrado em ações e movimento; a associação das Artes Plásticas à expressão corporal; a integração entre sujeito e objeto, bem como atribuição do significado ao conteúdo; o estabelecimento de uma relação entre a imaginação e o corpo; e o estudo aprofundado da forma, cor, ritmo e expressão dos objetos, buscando entender como estes elementos podem ser expressos através da linha. A proposta metodológica desta educadora, de acordo com Barbosa, foi deturpada, gerando a “técnica desastrosa do desenho pedagógico”, que dava ênfase à orientação baseada na simplificação da forma, que, segundo Perrelet, era apenas o resultado de um rico processo de percepção” (1978, p.88).

A corrente que defende a Arte subordinada ao conteúdo, à instrumentalidade da Arte na Educação tornando-a acessório do ensino, tem, segundo Ana Mae Barbosa, em Scaramelli um de seus mais legítimos defensores.

Scaramelli faz parte do grupo de Reformadores da Educação de Pernambuco, durante o período de transformações propostas pela Escola Nova. Entre as idéias que defendia está o “uso” da Arte na educação como elemento conclusivo da atividade educativa. Compreendia a atividade artística como experiência final, que complementava uma atividade desenvolvida em torno de conteúdos e temas relacionados com história, geografia, matemática, etc. Esta compreensão fundamenta-se numa interpretação equivocada do pensamento de Dewey como vimos afirmando até aqui e conforme Barbosa apresenta-nos detidamente em sua obra.

A utilização da arte como acessório na aprendizagem também pode ser consequência de uma compreensão equivocada da concepção educativa sensualista defendida por Pestalozzi e introduzida no Brasil pela pedagogia tradicional “leiga”, no final do século XIX e início do século XX. Para este educador, o objeto de ensino consistia no natural, na natureza, e o método estava no objetivo sensível. O primeiro passo do método intuitivo residia na impressão sensorial, para depois partir para a formação de imagens na mente (representação) e a seguir acontecer o pensamento abstrato (o salto para o racional). Percebemos com esta colocação que o pensamento pestalozziano facilmente pode ter servido de sustentação teórica, assim como a obra de Dewey, para a prática educativa que tem nas atividades artísticas um recurso para motivação, integração e fixação de “matérias sérias mas desinteressantes”, ou seja, a compreensão da Arte como “atividade” no ensino.

O movimento da Escola Nova tem também a influência de Montessori, Decroly, Claparède e além de Dewey, influenciaram Viktor Lowenfeld e Herbert Read.

Fortemente influenciado por este movimento, em 1948 os artistas Augusto Rodrigues e Margarete Spence, juntamente com a professora Lúcia Alencastro Valentim, criaram, no Rio de Janeiro, a *Escolinha de Arte do Brasil*. Esta iniciativa difundiu-se e muitas escolinhas de Arte foram criadas em diferentes estados brasileiros, sendo responsáveis pela formação de educadores, sobretudo de 1º grau, visando a despertá-los para a educação através da arte. Ofereciam ainda cursos intensivos para artistas, instrumentalizando-os para a Arte-educação.

O movimento da Escola Nova, que surge no Brasil a partir da década de trinta, intensifica-se a partir da década de 50. Os estudos em torno do desenho infantil, a expressividade da arte da criança aproximou os artistas, psicólogos e educadores. A presença de correntes expressionistas futuristas e dadaístas da Arte contemporânea introduzidas, principalmente, pelo movimento da Semana de Arte Moderna, em 1922<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> O movimento revolucionário na cultura brasileira, ocorrido em 1922 é estudado com muita propriedade por diferentes pesquisadores da Cultura da Arte. Indicamos a leitura do livro de Aracy AMARAL, “Artes Plásticas na Semana de 22” (Editora Perspectiva).

contribuiu para que a educação passasse a valorizar a expressão e experimentação em Artes. O processo de produção tornou-se mais importante do que o produto final.

A influência do filósofo e educador Viktor Lowenfeld (1903-1960) no ensino de Arte, também foi significativa e ainda hoje é referência que fundamenta muitas práticas artísticas. Juntamente com Lambert Brittain realizou um estudo centrado na criatividade, que pode ser desenvolvida pela atividade artística associada à consciência estética.

Herbert Read (1893-1968) é outro influente referencial da Arte Educação. Foi a partir de seu livro “A educação pela Arte” que se desenvolveu um estudo de análise psicológica das expressões artísticas de crianças e adolescentes. Publicado em 1943, esta obra argumenta em favor de uma educação em que o elemento Artístico é fundamental. Fundamentado em Platão, defende a tese: “a arte deve ser a base da educação”. Para isso desenvolve argumentos sobre os objetivos da educação, na formação das individualidades e na construção da democracia, bem como, oferece uma definição de Arte e seus pressupostos no desenvolvimento da percepção, imaginação e expressão infantis, numa análise marcadamente psicológica deste tema, fundamentado em Carl Gustav Jung.

Estas teses serviram de aporte teórico tanto para os educadores do movimento da Escola Nova, em seus múltiplos desdobramentos, como aos educadores da corrente Renovada Não-Diretiva, orientada pelas idéias de Carl Rogers.

Com o principal objetivo de desenvolver a criatividade dos alunos, tendência Liberal Renovada Não-Diretiva, também chamada de humanista centra-se predominantemente no sujeito. Dá ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo, bem como ao desenvolvimento de sua personalidade através da interação com o meio.

O professor é considerado um facilitador da aprendizagem, não devendo ensinar, mas oferecer as condições necessárias à aprendizagem das crianças. O conteúdo deve surgir da própria experiência dos alunos, num processo contínuo de construção e reconstrução. Também esta tendência não considera a escola a partir das relações sociais e das diferenças

de classe presentes na sociedade, mas como espaço neutro em que os problemas psicológicos se sobrepõem aos pedagógicos e sociais.

A tendência renovada, tanto na sua corrente progressivista como na não diretiva, foi responsável pela introdução de uma proposta de ensino de Arte centrada na criatividade, na valorização da arte infantil, e também foi responsável pela divulgação e incorporação do método da “livre-expressão” enquanto meio para desenvolver a criatividade dos alunos.

A compreensão simplificada desta proposta, por parte dos professores não qualificados, levou a práticas educativas em que tudo era permitido. Em nome da livre expressão, passou-se ao desenvolvimento de práticas mais variadas. Baseados no deixar fazer, surgiram correntes do “laissez-faire” e da sensibilização com exercícios da arteterapia para desbloquear e soltar a expressão infantil, entre outros. Respaldados no argumento de que a Arte é elemento de síntese do processo educativo, centrada no conteúdo, surgiu a corrente que desenvolve atividades artísticas a partir de conceitos e temas ou técnicas, sem cuidados com as especificidades da Arte, colocando-a a reboque de “matérias sérias”. Por outro lado, esta tendência também provocou mudança nas práticas de ensino, necessárias, conforme ressaltamos: o aluno passou a ser compreendido como ser criativo que expressa emoção, conhecimentos e vivências acumuladas, cabendo à escola oferecer as condições para o desenvolvimento do potencial criativo através de exercícios em que o aluno “aprende fazendo” e, desta forma, passa a ser capacitado a atuar cooperativamente na sociedade.

Há, inegavelmente, avanços significativos na proposta escolanovista, os quais foram incorporados principalmente pelas concepções progressistas de educação. Referem-se, sobretudo, ao respeito às individualidades, às necessidades e interesses dos alunos e à construção de uma consciência nacional. Porém, não pode ser identificada, ainda, com as concepções críticas, pois distingue-se destas pelo caráter neutro que atribui à escola e ao ensino.

Na concepção progressivista atribui-se à escola o papel de promover gradativa e organizadamente a formação dos indivíduos e, conseqüentemente, sua integração na

sociedade, sem evidenciar as contradições e as lutas sociais. Na concepção *progressista* esta contradição torna-se norteadora do processo de ensino, conforme perceberemos posteriormente.

### **1.1.3 Pedagogia Liberal Tecnicista.**

Esta tendência está intimamente ligada à sociedade industrial e tecnológica que estabelece as metas econômicas, sociais e políticas para as quais a educação deve preparar os indivíduos, treinando-os e ajustando-os aos objetivos da sociedade. “*No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Desta forma o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (formas) de descoberta e aplicação*” (Libâneo, 1990, p.23)

Assim, a educação passa a ter a função de treinar a mão-de-obra necessária ao sistema produtivo industrial. Seu principal objetivo é instrumentalizar os indivíduos para o trabalho. E, neste propósito, a técnica é condição necessária enquanto instrumento da tecnologia. Sua predominância é absoluta em todas as áreas de conhecimento humano. Na escola é utilizada a tecnologia comportamental, que pressupõe uma programação sequencial e sistêmica de atividades para culminar na mudança de comportamento do aluno. Os conteúdos são ordenados por especialistas a partir de critérios oferecidos pela psicologia e pela lógica de um desenvolvimento linear dos fatos e dos conhecimentos (do pontual para o geral, do mais simples ao mais complexo) e, principalmente, repassando aspectos e fatos que interessam sobretudo à manutenção do *status quo*. Valoriza-se apenas o conhecimento científico, sendo considerado assim tão-só aquele conhecimento obtido a partir da coleta de dados observáveis e mensuráveis.

O professor, nesta concepção, deve administrar a atividade educativa, sendo o mediador entre a “verdade científica” e o aluno. Para desempenhar com *eficiência* a sua *função*, recebe o material instrucional em geral um livro didático, que deve ser repassado ao aluno na sequência definida e com a técnica predeterminada. Cabe ao aluno responder às

exigências dentro de um padrão preestabelecido. Servem de referência técnica para esta tendência os estudos de Skinner, Gagné, Bloom e Mager.<sup>11</sup>

Conforme Lucília R. de Souza Machado, no que diz respeito ao pensamento subjacente ao ensino tecnicista, este apoia-se em três teorias básicas:

- “a) a Teoria Estrutural-Funcionalista, ou a imagem ideológica e adaptada da educação, que se apresenta como instrumento de aperfeiçoamento da organização econômica e social da sociedade, que, embora imutável no essencial, demanda contínuos reajustamentos em resposta aos desequilíbrios e disfunções ocasionais;*
- b) a Teoria do Capital Humano ou a imagem ideológica e promocional da educação que se apresenta como instrumento de democratização social, ao proporcionar os meios que considera adequados de ascensão social.*
- c) Teoria da Modernização ou a imagem ideológica e modernizadora da educação, que se apresenta como instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, culminando com um estreitamento das distâncias entre estes e os desenvolvidos” (1989, p.90).*

Em distintas fases do desenvolvimento do ensino tecnicista estas teorias estiveram presentes distintamente e, mais recentemente, sobrepondo-se.

No Brasil, o processo de industrialização foi determinante na adoção desta concepção de ensino ligada exclusivamente a técnica. Como o processo de industrialização se deu de forma descontínua, localizada e frágil, a adaptação da educação escolar ao propósito da indústria também não foi rápida e radical em seu início. As discussões em torno desta proposta de ensino intensificaram-se a partir de 1930, com a industrialização no Brasil, embora nesse período ela se fizesse *“através de um processo orgânico e contínuo, mas dependia das oscilações externas, da capacidade de importar (que por sua vez dependia da capacidade de exportar), das limitações do mercado interno, etc., não havia garantia de que, uma vez qualificada uma quantidade maior de recursos humanos, esta seria absorvida pelo mercado de trabalho”* (Machado, 1989, p.42-43). Assim, também o ensino tecnicista

---

<sup>11</sup> Ver Ligia de Oliveira, AURICCHIO. *Manual de tecnologia educacional*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1978.



passou por um processo lento e descontínuo em sua inclusão na educação escolar brasileira. Primeiramente, criaram-se os cursos técnicos e secundários. Mas, a orientação geral da educação escolar brasileira, a preocupação com a preparação para o trabalho, a capacitação profissional dos cidadãos, já se fazia presente desde 1882, nos escritos de Rui Barbosa, conforme consta no parecer sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior.

*“O ensino do Desenho, a sua popularização a sua adaptação aos fins da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já iniciados na imensa liça, em que se têm assinalado a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Áustria, a Suíça, a Holanda e a Itália. (Rui Barbosa apud Barbosa, 1978, p.43).*

O desenho como elemento necessário na formação do trabalhador era defendido por Rui Barbosa, mas sua concepção de ensino técnico ainda não se aproximava das teorias que passarão a embasar as transformações na educação a partir de 1960.

O modelo de desenvolvimento implantado no Brasil passa a ter, como característica principal, a consolidação do sistema de acumulação capitalista. O esforço empreendido no sentido de modernizar o país a fim de que pudesse participar do sistema de produção capitalista mundial, fazia com que a educação assumisse um papel determinante na preparação da mão-de-obra necessária a implementação do modelo. Diferentemente do período republicano em que se pretendia, pela via da industrialização, superar o sistema oligárquico, na década de 60 passou-se a incrementar a Indústria visando o desenvolvimento econômico do país e sua aproximação da ordem econômica mundial, com regras ditadas pelos países capitalistas do 1º mundo. O regime autoritário instaurado a partir de 1964 constituiu a base política para o desenvolvimento do projeto econômico, com os mecanismos de controle e estratégias centralizadoras necessários à implantação do modelo.

*“A partir de 1964 o ensino técnico e a educação brasileira em geral, como elementos componentes da superestrutura social, passam a se reorganizar no sentido de atender às novas necessidades criadas pela transformação na base econômica, qual seja, as transformações operadas para dinamizar a economia na direção do avanço da (re) produção da acumulação capitalista, agora ainda mais integrada ao capitalismo a nível mundial” (Machado, 1989, p.65-66).*

Porém, o ensino tecnicista não se afirma apenas pela sua contribuição no aperfeiçoamento profissional dos recursos humanos, mas também para garantir o controle ideológico e, através deste, a estabilidade política. Através do “estudo dirigido” opera-se a centralização das discussões e o controle do processo de ensino.

Conforme Machado, o referencial teórico que elimina as contradições e treina o trabalhador para que este desempenhe com *eficiência* e *eficácia* seu papel, é a condição que justifica “*o real interesse da intervenção americana através do Acordo MEC-USAID, na orientação da Equipe de Planejamento de Ensino Médio, em 1965 e que vai resultar na criação do PREMEX (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio) em 1969*” (Machado, 1989, p.67).

A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, formulada por um grupo de estudos convocado pelo Estado, em 1971, modificou a estrutura do ensino<sup>12</sup>, instituindo um ensino profissionalizante, tanto no 1º como no 2º grau.

O Homem neste projeto passa a ser avaliado pelo retorno que pode dar a partir de investimentos econômicos feitos em sua formação. Nesta perspectiva, realizam-se cálculos sobre as taxas de retorno dos investimentos em educação, em relação ao Produto Nacional Bruto. Muitos estudos a respeito da Teoria do Capital Humano tem permitido entendermos melhor este fenômeno, que, em nome da otimização da mão-de-obra, serviu “como justificativa de prolongamento da escolaridade e conseqüente retardamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, fazendo da própria escola um mercado improdutivo” (Frigotto, 1993, p.99).

---

<sup>12</sup> Os governos militares realizaram reformas na educação, subordinando-a ao modelo econômico. As reformas que atingiram primeiro as universidades, em 1968 e, em seguida, o ensino de 1º e 2º graus, em 1971, tiveram a influência direta dos americanos, através dos acordos de cooperação financeira e assistência técnica assinados entre MEC e seus órgãos e a Agency for International Development (AID), chamados acordos MEC-USAID (Romanelli, 1987, p.196). Conforme retomaremos no terceiro capítulo do presente estudo.

No que se refere à assimilação da pedagogia tecnicista na escola pública, por parte do professor, Libâneo afirma que esta não pode ser comprovada

*“A despeito da máquina oficial, entretanto, não há muitos indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos, em termos de ideário. A aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação, etc.) não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno dos princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada” (Libâneo, 1990, p.31-32).*

Em relação, especificamente à Arte-Educação no Brasil, neste período, vale ressaltar que até a década de 70 não se processou nenhuma mudança significativa. As atividades artísticas continuavam restritas às Escolinhas de Arte, a algumas experiências de educação integrada em escolas primárias, ao ensino de geometria e prendas domésticas, em escolas particulares e ao ensino de Desenho, bem como, introduzidos no currículo escolar na década de 30 ao ensino de música, Canto Orfeônico e trabalhos Manuais, sob a orientação de uma concepção tradicional de ensino. Não existia até então nenhum livro de Arte-Educação traduzido no Brasil, sendo usadas as traduções argentinas. (Barbosa, 1975, p.35).

Com a Lei 5.692/71 a Educação Artística passou oficialmente a fazer parte dos currículos de 1º e 2º graus. O Parecer 853/71 fixou núcleo Comum do ensino de 1º e 2º graus, distribuindo os conteúdos em camadas. A Educação Artística, assim como os demais componentes curriculares relacionados pelo artigo 7º da Lei 5.692/71, constituiria a segunda camada dos currículos (Parecer 853/71, p.40).

O pensamento pedagógico oficial da década de 70 fundamentou-se no tecnicismo, no Piagetianismo e na obra de Dewey. Percebe-se, no Parecer 853/71 o uso indiscriminado de tendências pedagógicas conflitantes, que o caracteriza como um documento que retrata bem o ecletismo presente naquele momento histórico da educação brasileira.

Mas o tecnicismo educacional, inspirado na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, será a tendência a afirmar-se nesse momento, final dos anos

60 e início dos anos 70. Tal tendência introduziu o uso de uma nova didática instrumental no ensino, interessada em sua racionalização, ou seja, no uso de meios e técnicas, visando a torná-lo mais eficaz. A arte, nesta abordagem, constitui-se, portanto, ora em um meio para fins (a ela exteriores), ora em uma técnica (com fins em si mesma). Centrada nestes princípios, chegou-se à elaboração de uma fórmula educativa composta de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação.

O Parecer 853/71 faz distinção entre atividades, áreas de estudo e disciplinas, embora queira afirmar o contrário, nas seguintes palavras:

*“Na linha de doutrina também embasada por este Conselho, no Parecer 181/70, o GT repele com veemência uma distinção mecanicista à base de ‘disciplinas’ que preparam a reflexão, ‘práticas educativas’ que levam a ação à criatividade, pois o pensar, o agir e o criar sempre devem estar presentes em todo ato docente-discente, embora variando em intensidade segundo os dados de cada situação didático-pedagógica” (Parecer, 853/71, p.42, grifo nosso).*

Na escola, a arte como criação vê-se ameaçada, já que passa a ser percebida, segundo Barbosa, “apenas como uma atividade”. E a criação, entendida apenas “como fator afetivo, que intervém no ato de aprender”. (Barbosa, 1975, p.11).

Como o Brasil não possuía, à época, curso universitário que formasse Arte-Educadores, não é de se estranhar que tenham sido precárias as condições da implantação da disciplina Educação-Artística, no ensino de 1º e 2º graus.

Neste caso em particular, grande foi, no início, a influência americana, sempre presente nas reformas educacionais do período, através dos acordo MEC-USAID, e agora reforçada pelo fato de que os americanos, oferecendo o ensino de Artes em seu país, desde o início do século XX e ao qual sempre atribuíram grande importância, acabaram tendo um papel decisivo na implantação da Educação Artística em nosso ensino de 1º e 2º graus. Não podemos ignorar as manifestações de artistas e Arte-Educadores brasileiros que conduziram as discussões sobre esse tema até 1964, com muita luta e coragem, quebrando preconceitos

e criando uma manifestação artística voltada à nossa realidade. Mas, a sociedade civil foi afastada da participação nas tomadas de decisão durante o governo militar, as reformas - inclusive na área da educação - foram feitas à revelia do povo e as lideranças que, de alguma forma, apresentavam propostas consideradas subversivas à ordem estabelecida, foram perseguidas, caçadas e exiladas.

A expansão quantitativa do ensino, a burocracia do sistema, a escassez de profissionais qualificados, de equipamentos e materiais bem como a ausência de discussões com os arte-educadores, contribuíram para que o ensino de Arte fosse introduzido em condições de extrema precariedade, durante esse período, na educação oficial brasileira.

As escolas, multiplicadas em números<sup>13</sup>, não ofereciam - e ainda hoje não oferecem - as mínimas condições para um desempenho satisfatório em Artes. A falta de infraestrutura física, bem como a falta de materiais didáticos e permanentes eram, e continuam sendo, grandes obstáculos à execução de uma atividade artística criativa e libertadora. Soma-se a estes fatores também a insignificante carga horária destinada à disciplina que, embora obrigatória<sup>14</sup>, é exigida em no mínimo uma série apenas em cada grau.

A formação dos professores de Arte até a década de 70 era realizada em *ateliers*, de cunho essencialmente artístico, ou nas poucas Escolinhas de Artes do Brasil, com preocupação metodológica artístico-educativa. Conforme Ana Mae Barbosa, sugere, à época.

---

<sup>13</sup> A expansão quantitativa do aparelho escolar é analisada, por Namo de Mello, que a apresenta intimamente associada ao “modelo econômico concentrador de renda e altamente explorador da força de trabalho”, implantado após 64 e “mantido às custas de mecanismos de força”, o qual levou a um crescente empobrecimento das camadas majoritárias da população, ao êxodo rural e ao desordenado crescimento dos cinturões de miséria nas grandes cidades e às necessidades de “acelerar a oferta de benefícios sociais, supostamente redistribuidores da riqueza, entre eles a escola básica” (Mello, 1987, p.44-57).

<sup>14</sup> Referindo-se à formação do professor de Artes e sua atuação no 1º e 2º graus, de forma geral ou específica, a indicação 36/73 diz: “A Educação artística só é obrigatoriamente globalizada até a quinta ou sexta série do 1º grau. Daí por diante, embora não se profiba o seu prosseguimento como “atividade” ou “áreas de estudo”, parece aconselhável que o aluno já particularize uma ou duas das “artes”, ainda como educação geral, qualquer que seja o campo “especial” artístico ou não, que venha a escolher no 2º grau (Indicação 36 de 6 de agosto de 1973 in: Valmir Chagas. Formação do Magistério, novos sistemas, São Paulo, Atlas, 1976, p.36).

*“Esses professores (artistas, artesãos e professores autodidatas) muitas vezes portadores de vários certificados de curso, fornecidos por entidades privadas, como as Escolinhas de Arte, seriam excelentes veículos de renovação se a legislação lhes permitisse o ingresso no magistério do 1º grau nas classes onde é prevista a atuação de especialistas” (Barbosa, 1975, p.102).*

A autora sugere, assim, a qualificação específica para a docência em Arte, pois até aquele momento, a profissão ainda não estava regulamentada, e a formação exigida não correspondia a realidade de uma Educação Artística que abarcava uma ampla gama de expressões artísticas de acordo com a proposta oficial, a qual extrapolava as exigências anteriores de um ensino predominantemente centrado no desenho. *“Não podemos esperar dois ou quatro anos pelos primeiros licenciados em Educação Artística”* (1975, p.104), argumentava Barbosa em favor da admissão de artistas e contrária à admissão de professores despreparados para a tarefa. Desta forma empenhava-se em participar do processo, interferindo nos rumos que tal iniciativa poderia tomar, considerando a inexistência de quadros de profissionais qualificados para atender à demanda e a urgência da situação alegava que não se poderia dispor de dois a quatro anos para atender a esta realidade, sendo necessário o *treinamento* de artistas, artesãos e professores autodidatas para assumirem esta disciplina, conforme abordaremos no segundo capítulo do presente estudo.

Por não dispor de Arte-Educadores qualificados e em número suficiente em relação à demanda, os professores passaram a ser recrutados entre:

*“os alunos de nossas conservadoras escolas de Belas Artes ou dos cursos de professores de Desenho. São também aceitas pela lei os egressos das Escolas de Desenho industrial e das Escolas de Arte e Comunicação, ambas em geral bem orientadas, embora ainda muito presas aos moldes de Bauhaus ou de Ulm. A mesma aceitação abrange os formados em matemática” (Barbosa, 1975, p.35).*

A verdade é que até hoje, mesmo com a regulamentação de cursos de Licenciatura em Educação Artística pela Indicação 36, de 06 de agosto de 1973, a formação de Arte-

Educadores não tem atendido satisfatoriamente à demanda<sup>15</sup>. As aulas de Educação Artísticas são ministradas por qualquer professor na Escola, que as assume como disciplina para complementação de carga horária. Isto se deve em grande parte à forma como esta questão foi direcionada pela legislação pertinente. O Parecer 853/71 diz que *“se tenham mestres à parte somente para Educação Física, e Educação Artística, embora esta última se inclua razoavelmente em Comunicação e Expressão, conforme qualidades pessoais e de formação de quem as ministre”* (Parecer 853/71, p.57, grifo nosso). Esta afirmação final, em grifo, relativiza a exigência de professores habilitados para esta área, pois pressupõe que professores de “áreas afins” ministrem as aulas de artes<sup>16</sup>.

Outra questão que tem gerado alguns problemas refere-se ao professor “polivalente” de artes, que na prática deve oferecer as diversas expressões artísticas, correspondendo aos interesses das escolas e alunos. A Indicação 36/73 afirma que o curso de Licenciatura em Educação Artística *“proporcionará sempre a ‘habilitação geral’ em Educação Artística - o próprio título - e ‘habilitação específica’ relacionadas com as grandes divisões da Arte: não mais de uma de cada vez, ante a natureza e amplitude dos estudos a realizar”* (Ind. 36/73). Mas o mesmo parecer limita esta formação abrangente quando prevê *“como duração mínima do curso, abrangendo as matérias de conteúdo e formação pedagógica, (a) 1500 horas de atividades, a serem integralizadas em tempo-real variável de um e meio a quatro anos letivos. Com o termo-médio de dois anos, para a modalidade de curta duração; e b) 2500 horas, integralizáveis de três a sete anos letivos, para a duração plena”*. (Indicação 36/73). Os cursos de curta duração criados para “treinar” professores de arte em tempo mínimo, devido à urgência na formação de quadros para o momento, não os instrumentalizou de forma satisfatória.

---

<sup>15</sup> Embora alguns estudos apontem para o elevado número de profissionais formados nas Faculdades de Artes, egressos nos últimos anos, ainda acreditamos no “insatisfatório atendimento à demanda”, pois julgamos que, o aspecto quantitativo não assegura a superação do problema. É necessário uma política de formação qualificada de professores e uma política de valorização dos profissionais da educação.

<sup>16</sup> Conforme abordamos brevemente na introdução do presente trabalho, Nogueira em estudo sobre o ensino de Artes na rede estadual de educação de Goiânia, constata que, no ano de 1993 dos 428 docentes de Educação Artística apenas 13 (treze) eram licenciados em Artes. (1994, p.51-52).

As dificuldades em se oferecer um ensino de Artes de qualidade, no Brasil, foram e continuaram sendo muitas, pois, às limitações de ordem material e humana, como já mencionamos, somam-se as imperfeições da própria proposta e as “distorções” em sua aplicação, o que torna ainda mais remotas as possibilidades de um avanço significativo no ensino de Artes na escola de 1º e 2º graus.

Como medida corretiva O CFE aprovou o Parecer 540 de 10 de fevereiro e 1977, que reitera:

*“a importância de um tratamento global mais correto aos diferentes componentes curriculares que integram, por força da legislação, os currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, porque muitas são as distorções que se verificam nas montagens em que se apresentam e, conseqüentemente, no desenvolvimento do trabalho nas escolas” (Parecer 540/77, p.22).*

Este parecer confirma uma preocupação com os problemas enfrentados na inclusão da Educação Artística nos currículos, mas também deixa visível o cunho essencialmente autoritário e diretivo na abordagem da questão, pois não chegando a analisar os problemas vinculados às condições intra-estruturais atém-se apenas a compreendê-los como “distorções” e incompreensões por parte da maioria das escolas. Apresenta uma reflexão sobre os componentes curriculares do art. 7º da Lei 5.692/71, compreendendo-os como “preocupações essenciais”, preocupações básicas”, que foram dos legisladores e deve ser dos educadores”, e que não podem ficar restritos a um limitado horário em determinada série, mas que precisam ser “como um fluxo que deve percorrer todas as ações educativas e intenções subjacentes e todas as experiências propiciadas pela escola aos seus educandos”.

Fica implícita, nesta afirmação, o caráter autoritário das decisões tomadas em relação à educação brasileira através da expressão “preocupações” que foram dos legisladores e devem ser dos educadores.

E continua o Parecer:



*“Ninguém deverá inferir, porém, no que se disse até aqui sobre a natural impregnação que devem sofrer, dos objetivos implícitos no artigo 7º, os diferentes componentes curriculares derivados do núcleo comum, ou da possibilidade de dispensar-se um horário preestabelecido para a Educação Artística, uma saída para omiti-la, ou amparo da legislação representada por este Parecer” (Parecer 540, 1977, p.22).*

Acrescenta-se a este aspecto o caráter “patriótico” assumido pela Educação Artística nas escolas, passando a ser responsável pela organização de eventos festivos e apresentações de números “artísticos” em todas as solenidades cívicas, principalmente na comemoração de datas oficiais.

O aproveitamento do professor de Arte para a organização de cerimônias cívicas festivas deve-se muito à sua fragilidade teórica-metodológica e também à natureza de sua disciplina; devendo ter o domínio das artes visuais, musicais e cênicas e responder, de uma forma específica, pela abordagem estética da educação. Os professores, considerados “técnicos”, eram responsáveis pelo competente planejamento das atividades de ensino nas escolas e, no caso específico das Artes, estes deveriam responder ao controle técnico dos recursos audiovisuais. Por vezes, ocupavam-se num trabalho mecânico de instalação de aparelhos, cenários e ornamentos em eventos festivos e atividades docentes de outras matérias, sem que as especificidades dos domínios artístico-estéticos fossem explicitados e que a concepção teórico-ideológica do professor pudesse ser externada.

O despreparo e por conseguinte a insegurança dos professores de Arte, bem como, a fragilidade da própria disciplina no currículo escolar, que recebia orientações difusas e muito amplas, no que diz respeito às linguagens artísticas a serem desenvolvidas nas aulas, levou-os apoiarem-se nos livros didáticos - prática, esta que se tornou comum aos professores a partir desse período, em todas as disciplinas. Elaborados por especialistas em seus gabinetes, de forma centralizada e centralizadora, os livros didáticos não atendem às necessidades locais, não promovem o resgate do conhecimento da cultura local e geral, mas repassam conteúdos pragmáticos descontextualizados, acrílicos e marcadamente voltados ao controle ideológico, definidos pelos interesses da sociedade industrial.

Estudos sobre o livro didático ou sobre a influência destes nas práticas cotidianas de sala de aula têm mostrado o seu uso enquanto “instrumento de inculcação da ideologia dominante” (Nosella, 1981, p.10), e transmissor de uma visão de mundo falseada e mistificadora... onde se reforçam, embora nas entrelinhas as discriminações sexuais, étnicas e os estereótipos” (Franco, 1982, p.20). No que se refere ao uso destes no ensino da Arte, Ferraz e Siqueira (1987)<sup>17</sup> realizaram uma pesquisa junto a 150 arte-educadores de São Paulo e comprovaram que destes, 82,5% fazem uso do livro didático como fonte de ensino e embora digam não utilizá-lo em suas aulas, adotam-no na elaboração de seus planos de curso.

Muitos fatores contribuíram para o agravamento desta situação, entre outros a inadequada formação universitária recebida, a insegurança, e até mesmo a impotência dos professores frente aos desafios de sua profissão, levando-os a uma atitude passiva de recorrer ao livro didático como fórmula, modelo a ser seguido.

## 1.2 A Pedagogia Crítica

Entre as propostas pedagógicas que se opõem à concepção liberal de sociedade e de educação, encontramos os defensores de uma pedagogia crítica<sup>18</sup>. Esta serve para designar as tendências que consideram os aspectos políticos da educação e fundamentam-se na análise crítica da realidade, resgatando a relação dialética presente entre os indivíduos, os grupos, as classes sociais e as condições históricas e de contexto em que esta relação acontece. A escola, aqui, deve ser vista como local marcado por conflitos, interesses sociais contraditórios, lutas de poder e, no qual é possível criar-se um discurso crítico capaz de

---

<sup>17</sup> Ver Maria Heloísa C de T. FERRAZ, Idméa S.P. SIQUEIRA. *Arte Educação: vivência experimentação ou livro didático?* São Paulo : Loyola, 1987

<sup>18</sup> a expressão “Pedagogia Crítica” é apresentada por Giroux em seu livro *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis : Vozes, 1986. Esta, enquanto concepção defendida por Giroux assume dimensões de especificidade, próprias de uma síntese pessoal sobre o pensamento de alguns membros da “Escola de Frankfurt”, principalmente, Horkheimer, Marcuse e Adorno. Para efeito de evitar possíveis confusões, compreendemos, enquanto proposta pedagógica do autor a chamada “Pedagogia Radical”, com as especificidades que lhe são próprias e enquanto concepção teórico-prática que se opõe à concepção liberal, a Pedagogia Crítica que, pela multiplicidade de contribuições que recebe, de diversos teóricos, não pode ser restringida ao pensamento de Giroux.

desvelar esta realidade, seus condicionantes sócio-econômicos e as condições necessárias à sua superação. Neste contexto, torna-se imprescindível a discussão sobre a cultura popular versus cultura erudita, enfim, passa-se necessariamente a discutir a problemática da democratização da cultura.

Os debates a respeito da problemática da democratização da cultura intensificam-se após a II Guerra Mundial. Discussão esta iniciada pelos teóricos da Escola de Frankfurt e relacionada, principalmente ao fenômeno da Indústria cultural.<sup>19</sup>

As discussões acerca da Indústria cultural iniciam-se com Horkheimer e Adorno, que criaram tal expressão para caracterizar o fenômeno que então analisavam: a produção de bens a serem consumidos pela massa, enquanto mercadoria.

Assim como Horkheimer e Adorno, Benjamin e Marcuse também discutiram as questões pertinentes à obra de Arte e Cultura numa sociedade de consumo, que tomam novas dimensões a partir da revolução tecno-industrial.

Os frankfurtianos analisaram a sociedade burguesa e sua separação em dois mundos - "o da produção material da vida (civilização) e o mundo espiritual das idéias, da arte, dos sentimentos, etc. (cultura) -, bem como a função ideológica que esta dicotomia possibilitava: a ênfase num ideal de vida em que se valorizava a escassez material externa e a riqueza espiritual interna. A partir de tal análise, estudaram como a cultura passou gradativamente a ser absorvida (cooptada) pela produção material. Porém, nessas discussões, os autores formulam opiniões distintas. Walter Benjamin acreditava que o processo de reprodutividade técnica da obra de arte promoveria sua democratização pela via da "exibição"<sup>20</sup> dissolvendo

---

<sup>19</sup> Os pensadores da "Escola de Frankfurt constituem um grupo de intelectuais com uma teoria social definida, que caracteriza e dá unidade ao grupo, mais do que o aspecto geográfico que tal expressão pode provocar. É composto por teóricos marxistas, não ortodoxos, que produziram discussões acerca das noções de Razão, Cultura, Estado e legitimação entre outras, construindo um corpo teórico que hoje denominamos de "Teoria Crítica". Estes pensadores vêm sendo estudados por, entre outros: Barbara, FREITAG. *A teoria crítica : ontem e hoje*. 2.ed. São Paulo : Brasiliense, 1988; Paul-Laurent, ASSOUN. *A Escola de Frankfurt*. São Paulo : Ática, 1991; Henry, GIROUX. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis : Vozes, 1986

<sup>20</sup> Exibição - ver nota 21

assim o conceito burguês de arte; Marcuse acreditava que a organização da produção material de bens proposta pelo socialismo conduziria à construção de um sistema de produção que promoveria a felicidade no mundo do trabalho e acabaria com a dicotomia entre trabalho produtivo e cultura o que tornaria dispensável, a longo prazo, a produção artística. Porém, mais tarde Marcuse teve que rever essa opinião, defendendo a preservação da aura<sup>21</sup> como única forma de impedir a unidimensionalização da obra de arte. Adorno e Horkheimer denunciaram a falsa reconciliação entre cultura e produção material de bens, dizendo que a submissão da cultura à lógica do consumo transforma-a em valor de troca, o que levou à destruição dos ideais de felicidade, humanidade e justiça próprios à cultura em períodos precedentes à Indústria Cultural. *A indústria cultural desenvolveu-se com o predomínio que o efeito, a performance tangível e o detalhe técnico alcançaram sobre a obra, que era outrora o veículo da Idéia e com essa foi liquidada. (Adorno e Horkheimer, 1986, p.118).*

Assim, as discussões sobre a Indústria Cultural, a cultura manipulada por interesses de classe, iniciadas pela teoria crítica, tornam-se determinantes na construção do referencial teórico da pedagogia crítica.

As discussões em torno da construção de uma Pedagogia Crítica ou ainda, conforme Snyders<sup>22</sup> Pedagogia Progressista ou Pedagogia de Esquerda, apresentam-se, hoje,

---

<sup>21</sup> O conflito entre a *Exibição* e a *Aura* da Arte é apresentado por Walter Benjamim em "A obra de Arte na época de suas Técnicas de Reprodução" (1975).

A aura refere-se a unicidade da obra, que a caracteriza como autêntica. Está profundamente relacionada à idéia mística (de culto e religiosa) que define a Arte como "aparição única de uma realidade longínqua, por mais próxima que ela esteja". A Exibição, compreendida como fator que se opõem diretamente à idéia da aura, é a exposição das obras para serem vistas. Segundo Benjamim, hoje, na época das técnicas de reprodução, coloca-se em evidência, pela primeira vez na história, um fator de grande relevância:

" a emancipação da obra de arte com relação à existência parasitária que lhe era imposta pelo seu papel ritualístico" (p.17)

Embora este autor também aponte para os problemas que esta discussão pode desencadear:

"Obrigatoriamente, a preponderância absoluta do valor de culto fez - antes de tudo - um instrumento mágico da obra de arte, a qual só viria ser - até determinado ponto - reconhecida mais tarde como tal. Do mesmo modo, hoje a preponderância absoluta do seu valor de exibição confere-lhe funções inteiramente novas, entre as quais aquela de que temos consciência - a função artística - poderia aparecer como acessória" (p.18).

<sup>22</sup> Snyders em seu livro *Pedagogia Progressista*. Coimbra : Almeida, 1974, sistematiza algumas concepções de ensino-aprendizagem e discute as implicações que se fazem presentes na construção de uma proposta pedagógica progressista.

desafiadoras e polêmicas pois, face as investidas neoliberais e num contexto capitalista de sociedade, a viabilidade desta se institucionalizar inexistente.

Porém, constitui-se num instrumento de luta dos professores e sobretudo numa referência teórica necessária aos que buscam construir uma proposta educativa cidadã. A necessidade de construir os aportes teóricos da prática emancipadora torna-se imprescindível num contexto em que a teoria e a prática conservadora se renovam constantemente a fim de manter o “status quo” pois “sem teoria revolucionária (pedagógica) não há prática revolucionária (pedagógica)”. (Snyders, 1974, p.12).

No Brasil, o Movimento de Cultura Popular, até 1964, fez surgir propostas educativas que tinham a preocupação de resgatar a cultura do povo e provocar a participação popular na definição dos rumos políticos da sociedade. Com o período ditatorial, pós 64, este processo foi prejudicado. Porém, na clandestinidade ou no exílio, as discussões continuaram e, hoje, têm contribuído para provocar mudanças pedagógicas substanciais.

Neste sentido, entre outras, surgem as propostas pedagógicas libertadoras e crítico-social-dos-conteúdos que apresentam alternativas à concepção liberal e contribuem para a construção do aporte teórico de uma educação democrática. Contudo, é prematuro estabelecê-las como sendo as primeiras correntes da produção teórica crítica, que na atualidade vem multiplicando-se, sobretudo a partir dos cursos de pós-graduação em educação, centros de estudos, associações e revistas. Para efeito de síntese, restringimo-nos ao estudo dessas correntes maiores que, segundo Libâneo, manifestam-se com criticidade sobre a educação brasileira.

### **1.2.1 Pedagogia Libertadora (*Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança*)**

Abordaremos inicialmente a proposta pedagógica libertadora de Paulo Freire, pelo seu caráter pioneiro no Brasil na discussão e na prática efetiva de uma proposta de educação que rompe com o pensamento pedagógico oficial e conservador. Esta, tem suas bases

construídas a partir da experiência com a alfabetização de adultos numa perspectiva da linguagem como elemento que liberta e redimensiona da prática política, ou seja, a educação dialógica como práxis permanente de conscientização.

Embora tenha profunda relação com a educação de adultos não pode ser compreendida de forma restrita a este contexto, pois pela abordagem dialética que propõe, estende-se à toda teoria da educação. Assim como, o desenvolvimento de propostas de educação não formal não pode significar que esta práxis pedagógica não reconheça e pense a escola como espaço social em que a educação *também* acontece.

Paulo Freire considera o homem situado num mundo, enquanto tempo e espaço percebido e construído por sujeitos históricos, ou seja, o homem inserido num contexto sócio-econômico-cultural-político construído historicamente. Este, por ser produzido por homens concretos, não se apresenta harmonioso, mas contraditório e conflitivo, pois está cindido em classes sociais que têm interesses distintos e antagônicos. A cultura constitui-se, para esse educador, como elemento inerente à atividade humana, que no esforço de criar e recriar o mundo, pelo trabalho, leva o homem a transformar a natureza e a si mesmo constantemente. No diálogo com os outros homens seus contemporâneos ou precedentes, estabelece códigos, valores, enfim uma relação complexa que recria a experiência humana continuamente. Portanto, a cultura, por ser expressão da atividade humana, é, igualmente condicionada histórica e socialmente, pois traduz as experiências, contradições e lutas presentes no interior da sociedade de classes. Nesta relação conflituosa entre as classes sociais antagônicas, a cultura torna-se elemento central na discussão de Freire, no que se refere ao processo de dominação ou libertação dos homens. Para ele a cultura precisa ser compreendida em seu caráter dialético, pois nela não está apenas representada a experiência da dominação e opressão, mas também a dimensão crítica e emancipadora dos homens que buscam produzir, reinventar as condições materiais e ideológicas para romper com os mitos e estruturas que os subjagam.

Defende a organização dos oprimidos no sentido de, pelo diálogo, conscientização e luta, realizarem a libertação do Homem. Segundo Paulo Freire a libertação do Homem do

poder do Capital e da opressão só pode ser feita pelos oprimidos, pois, *“somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam”* (Freire, 1985, p.46).

As mudanças nas estruturas opressoras da sociedade somente serão realizadas na medida em que a libertação do Homem do poder do Capital e da exploração pelo próprio homem seja compreendida como resultado da conscientização dos oprimidos e não como doação: feita pela classe opressora, através de bens de consumo ou concessões; ou pelas lideranças revolucionárias que pensam poder repassar um saber revolucionário, *“que não é algo parado ou passível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros”*, mas se constitui num processo, que pressupõe um ato total de reflexão e de ação, para se chegar a ele. (Freire, 1985, p.58).

A invasão cultural é, para Freire, uma das formas pelas quais a dominação se impõe. Por sua ação anti-dialógica esta tem servido à conquista e exploração dos homens sobre os homens. *“Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”* (Freire, 1985, p.78).

A partir desta reflexão propõe uma educação crítica que leve à conscientização e à desmistificação. Criticando o processo de reprodução cultural e fomentando a produção cultural e o resgate do saber popular, defende uma educação fundamentada na reflexão crítica e na ação social transformadora.

A educação tradicional, denominada por ele de “bancária”, bem como a educação renovada, são domesticadoras pois não contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação para cumprir sua função social deve promover a libertação, questionando a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens. Promovendo a conscientização, que exige uma análise crítica da realidade, visando à superação de suas formas alienantes mistificadas e opressoras, com uma perspectiva

transformadora que extrapola a realidade, recorrendo à utopia, para recriá-la sobre novas bases.

*“A conscientização é isto, tomar posse da realidade, por esta razão e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação : como desmitologizar se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para as quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O Trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação” (Freire, 1980, p.29).*

A libertação será construída através da práxis, que é reflexão e ação dos homens sobre o mundo: é inserção crítica na realidade, para transformá-la. A ação humana pressupõe uma realidade objetiva que desafia o homem como também um projeto “um mais além de si”, que impulsiona a ação. Assim, a transformação da sociedade opressora será alcançada, segundo Freire, pela ação dos oprimidos, não no sentido de se tronarem opressores, nem tampouco, enquanto se mantiverem “atados ao *status* de oprimidos”<sup>23</sup> e não se sentirem capazes de correr o risco de assumir a luta pela liberdade.

Somente uma ação radical pode libertar o Homem. A radicalidade da ação humana é exercida pela reflexão sobre as práticas cotidianas e visam a atingir as “raízes” que sustentam as forças opressoras na organização da sociedade moderna para a construção de uma proposta humanizadora de sociedade. Neste sentido Paulo Freire é radical, pois para ele: *“a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isso alienante, radicalização é crítica, por isso libertadora” (Freire, 1985, p.22).*

A humanização segundo este educador, é a “vocação dos homens” que mesmo negada faz-se presente enquanto negação , pois a desumanização apresenta-se como a

---

<sup>23</sup> Segundo Paulo Freire, o “medo da liberdade” se manifesta tanto nos opressores como nos oprimidos, mas de maneiras diferentes: nos primeiros é o medo de perder a “liberdade” de oprimir, nos oprimidos o medo está em correr os riscos de assumir a liberdade. (1985, p.34).



dimensão opressora dos homens, portanto, são ambas “possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 1985, p.30).

A educação é um momento do processo de humanização e para promovê-la precisa ser crítica e dialógica. Ao propor a discussão, em “Pedagogia do Oprimido”, rompe com os modelos opressores e desumanizantes e defende uma práxis pedagógica crítica e radical que deve ser construída pelos sujeitos históricos presentes, no processo educativo, inseridos num contexto com o qual e sobre o qual dialogam.

*“... Pedagogia dos Oprimidos: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, do que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. (Freire, 1985, p.32).*

Em seu posicionamento percebemos a compreensão que tem da pedagogia enquanto processo que deve ser construído pelos homens concretos, que sentem, pensam e agem numa realidade contraditória em que vivem, bem como compreende que por ser um processo, não pode ser dado como modelo a ser seguido, mas precisa ser constantemente pensado e redefinido enquanto teoria, método e prática.

Propõe uma educação dialógica que parte de situações problemas, extraídas da prática de vida dos educandos e eleitas por estes, constituindo-se assim nos “temas geradores” que perpassam as discussões na construção do conhecimento e conduzem à uma prática revolucionária.

Os conteúdos, para Freire, não podem ser “magicizados” como não podem ser considerados neutros, porque são mediadores do processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, não existe o ato de ensinar e de aprender sem o conteúdo, como também não existe educação sem a participação efetiva dos sujeitos que a pensam e praticam. Em suas palavras:

*"... toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende a aquele e aquela que, em situação de aprendiz ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido - a ser reconhecido e conhecido - o conteúdo afinal" (Freire, 1993, p.103).*

O saber e a informação precisam tornar-se acessíveis aos grupos de discussão, mas no sentido de desmistificá-los e neles intervir para produzir novos conhecimentos, e principalmente, novos usos. Torna-se necessário que os oprimidos apropriem-se do saber, não como quem o assimila, mas como quem passa a dominá-lo, sobretudo, como quem sabe e luta para que seu saber seja reconhecido.

Ao se referir a esta questão, no que diz respeito ao ato de ensinar e aprender, Paulo Freire defende que:

*"o (a) professor (a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognacitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que torna o ato de conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) de seus alunos, em ação, se encontra na base de ensinar-aprender" (Freire, 1993, p.81).*

A apropriação do conteúdo pelos sujeitos históricos envolvidos na ação de saber e de construir o saber pode promover a transformação das estruturas injustas e liberar os homens das formas mistificadas e mistificadoras de seu uso e do domínio do Capital pela ação dos opressores. Para isso é necessário que ambos (professor e aluno) procedam como sujeitos e se responsabilizem por suas ações.

A escolha dos conteúdos não pode ser feita unicamente pelos especialistas, que a partir de sua visão de mundo possam privilegiar questões em detrimento de outras presentes no contexto vivido. Assim, a participação dos *"alunos, de pais de alunos, de mães de*

*alunos, de vigias, de cozinheiros, de zeladors” (1993, p.111) na definição dos conteúdos programáticos é condição necessária à democratização da escola, ao exercício da democracia, enquanto elementos integrante do processo de humanização. A participação dos sujeitos: “Significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos a que se estende, necessariamente, o debate sobre a maneira mais democrática de tratá-los, de propô-los à apreensão dos educandos, em lugar da pura transferência deles do educador para os educandos” (1993, p. 111).*

A construção de uma sociedade democrática requer o exercício compromissado dos sujeitos na vida, no trabalho da comunidade da qual fazem parte. A escola, enquanto espaço social, deve promover a participação ativa e crítica dos indivíduos através do diálogo que se torna mediador entre teoria e prática, liberdade e autoridade. No exercício democrático, segundo Freire, não pode haver a exacerbação de nenhum dos elementos que compõem o processo pedagógico. Tanto o autoritarismo como a licenciabilidade são por ele criticadas. É categórico quando afirma:

*“Não há outra posição para o educador ou educadora progressista em face da questão dos conteúdos senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da escola como necessariamente a democratização de um lado, de programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino. Mas, sublinhe-se, não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escolha e do ensino dos conteúdos (...) Em outras palavras, democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança (1993, p.114).*

A escola não se constitui no único espaço de educação, mas assim com outros espaços sociais, deve ser recriada pelos sujeitos nela envolvidos. Num processo de análise do contexto há a possibilidade de produzir-se cultura, numa perspectiva transformadora. A análise da realidade deve se dar numa dimensão política como também estética. O contato dos indivíduos com elementos que desafiem a criatividade e também, produções artísticas, fazendo, sobre estes, julgamentos de valor, ou seja, análise estética, são condições necessárias à libertação.

Referindo-se ao seu processo de formação pedagógica crítica, Freire relata como o seu contato com a leitura de José Lins do Rego e Graciliano Ramos, entre outros, foi importante na mudança da compreensão que tinha sobre o ensino de gramática. Percebendo a criatividade estética da linguagem destes autores, passou a compreender que:

*“a beleza e a criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical (...) Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade. Então, mudei minha pedagogia, como jovem professor, no sentido da educação criativa. Isto foi um fundamento, também, para que eu soubesse, depois, como a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade na política. Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade e é preciso criatividade para se aprender” (Freire, 1987, p.31).*

Também o ambiente físico da escola deve ser analisado crítica e esteticamente, pois é determinante na formação de cidadãos criativos. Para ele, a manutenção das salas de aula, é importante para estimular a reconstrução de outros espaços numa dimensão estética, colaborando para desafiar a imaginação criadora, à alegria e a reivindicação por um ensino competente. (Freire, 1991, p.22). Referindo-se à alegria na escola, como elemento indispensável no ato de ensinar e aprender, propõem uma escola que seja transformada gradativamente em “centros de criatividade” (Freire, 1991, p.33). Para ele: “O ético está muito ligado ao estético” (1991, p.34).

### ***1.2.2 Pedagogia Crítico-Social- dos-Conteúdos***

A pedagogia crítico-social dos conteúdos surge no início da década de 80. Em contraposição às concepções liberais otimistas, que apontavam a escola como redentora da sociedade e promotora de igualdade social, como também, em oposição às concepções “crítico-reprodutivista”, que compreendiam a escola como reprodutora das desigualdades sociais através da inculcação da ideologia dominante, que subjulgava os explorados e mantinha o *status quo*, essa proposta pedagógica defende a escola como espaço privilegiado

de educação no qual os conteúdos, abordados histórica e criticamente, são elementos imprescindíveis à eliminação da seletividade social e à construção da democracia.

Essa proposta de educação escolar não defende a escola como espaço de conscientização política, esta deve se dar em outras esferas da participação dos indivíduos na sociedade. À escola cabe oferecer o ensino do conhecimento acumulado pela humanidade, instrumentalizando o aluno para participar ativa e criticamente da sociedade. Deve, por isso, promover um ensino de qualidade, repensando os métodos, para além das concepções tradicionais ou escolanovistas, redimensionando o papel dos professores e alunos, valorizando os conteúdos historicamente produzidos e sistematizados.

Os métodos devem estimular a participação dos alunos, promovendo uma discussão sobre a validade social dos conteúdos, sua significação humana e social. São propostos pelo professor, que dirige o processo de ensino-aprendizagem.

O professor é aquele que tem mais experiência, tem formação para ensinar, detém conhecimentos e deve fazer a análise dos conteúdos e intervir na aprendizagem do aluno, conduzindo o processo à superação dos limites incipientes do conhecimento do aluno e organizando o saber e a visão confusa e fragmentada que este tem.

Do aluno é exigida uma participação ativa, fazendo o uso de métodos de estudo propostos pelo professor. Enquanto sujeito concreto inserido num dado contexto histórico-cultural, colabora na análise crítica entre os conteúdos e a realidade social vivida.

Os conteúdos, concretos devem ser assimilados e não reinventados segundo Libâneo. A apreensão dos conhecimentos, já produzidos e em produção, deve se dar à luz dos questionamentos da prática social mais ampla, ou seja, de sua significação para a sociedade.

O ato de ensinar e aprender, assim, deve levar em consideração aquilo que o aluno já sabe. Partindo de uma avaliação diagnóstica sobre a experiência dos alunos, o professor planeja situações de ensino que despertem necessidades, exijam esforço do aluno e

ofereçam-lhe contato com conteúdos compatíveis com suas experiências de vida. Neste processo a comunicação tem papel relevante. *“A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara unificadora”* (Libâneo, 1990, p.42).

A pedagogia crítica-social-dos-conteúdos, também chamada de pedagogia histórico-crítica, é defendida, principalmente, por Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury e José Carlos Libâneo.

A expressão “pedagogia dos conteúdos” foi cunhada por Libâneo, que considera *“que se pode ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber e até cair-se numa forma de pedagogia ideológica”* (Libâneo, 1990, p.40).

Saviani defende a educação como mediadora do processo que leva à superação do *senso comum* e à construção de uma *consciência filosófica*.

*“Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”* (Saviani, 1989, p.10).

Essa é, segundo o autor, condição necessária à transformação revolucionária da sociedade, e, nesta perspectiva, a educação promove “a elevação do nível cultural das massas” (Saviani, 1989, p.13).

Por sua ênfase nos conteúdos essa proposta pedagógica tem provocado polêmicas entre os que discutem a educação numa perspectiva crítica. Contudo, oferece significativas contribuições para a construção de novas propostas pedagógicas.

Como escreve Moacir Gadotti, o pensamento pedagógico brasileiro, nos últimos anos, recebeu importantes contribuições de teóricos da pedagogia crítica, principalmente nas

universidades, mas a predominância de práticas “tradicionais” conservadoras ainda é fator marcante em nossas escolas e fator de resistência às concepções progressistas de educação (Gadotti, 1988, p.130).

No ensino da Arte algumas propostas se aproximam da orientação histórico-crítica. Citamos o trabalho de Maria F. de Rezende e Fusari e Maria Heloisa C. de T. Ferraz, que, mais recentemente, vêm contribuindo para ampliar as discussões sobre a educação escolar em Arte.

Essas autoras defendem a necessidade de se introduzir na escola a preocupação com as elaborações estéticas e artísticas dos alunos, ou seja, um estudo sobre as concepções estéticas e artísticas como pressuposto básico ao ensino da Arte. Compreendem que o professor de Arte deve dominar os conteúdos básicos de sua área de cognição, bem como conhecer as concepções pedagógicas que informam muitas práticas escolares. Em síntese, ele precisa *saber arte e saber ser professor de arte*” (1992, p.49).

O professor neste processo tem papel relevante a desempenhar, enquanto profissional, oferecendo um ensino que possibilite aos alunos elaborar “uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade” (1992, p.49). O ensino deve promover, também, a melhoria dos conhecimentos teórico-práticos que os alunos têm sobre a arte.

Neste sentido, os conteúdos escolares de artes são selecionados pelo professor entre aqueles historicamente produzidos, reconhecidos e sistematizados pela humanidade. “*Os conteúdos escolares serão selecionados, portanto, a partir do conhecimento da arte, em seus aspectos universais, e das necessidades e direitos que todos os cidadãos tem de acesso, pelo menos, ao que é básico dessas noções*” (Fusari & Ferraz, 1992, p.51).

Ao professor cabe optar por conteúdos considerados mais significativos para o aluno, de acordo com a importância que possam ter na sua formação profissional e visando a inserção destes num contexto social específico.

As discussões sobre educação escolar em Arte vêm intensificando-se nos últimos anos, com muitos estudos recentes sendo apresentados na área. Mas, sem dúvida uma importantes contribuição vem de Ana Mae Barbosa que, através de seus livros, faz análises e sínteses indispensáveis à recuperação da história do ensino da arte e construção de uma proposta de ensino voltada á realidade social e cultural brasileira. A análise da produção desta autora reservamos para os capítulos posteriores deste trabalho.

### *1.2.3 Outras discussões críticas sobre o ensino da Arte*

Outras discussões críticas sobre o ensino da Arte vêm sendo feitas. Entre muitas salientamos as contribuições de João Francisco Duarte Jr., através, principalmente, de seus livros: “Fundamentos Estéticos da Educação” e “Porque Arte-Educação?” e a discussão promovida pelo livro “A socialização da Arte” do autor latino-americano Néstor Garcia Canclini.

João Francisco Duarte Jr. aborda, em sua obra, a importâncias da Arte, enquanto conhecimento humano, na formação do homem. A Arte é compreendida como elemento indispensável à construção de uma proposta de educação que, pela experiência estética, resgata o sentimento humano, ou seja, a sensibilidade, a emoção. Estes são elementos constitutivos do homem e por isso devem estar presentes no processo ensino-aprendizagem como condição necessária à busca da totalidade constitutiva do ser.

Partindo de um referencial teórico extenso, que, entre outras, inclui obras de Rubem Alves, Ana Mae Barbosa, David G. Cooper, Ernst Cassier, Mikel Dufrenne, Umberto Eco, Ronald Laing, Susanne Langer, Maurice Merleau-Ponty, Regis de Moraes, Jean-Paul Sartre, o autor procura demonstrar como a arte constitui um campo de conhecimento e expressão muito específico, não atingível pela linguagem lógica, filosófica e científica.

Utilizando-se de elementos da Antropologia Filosófica, da Psicologia, da Filosofia da Educação e da Estética, busca construir as bases teóricas da Arte-Educação. Alerta para a



problemática das instituições escolares estarem voltadas somente à transmissão de informações inquestionáveis, colocadas sobre conceitos pré-determinados à serviço do desenvolvimento industrialista. E propõe-nos buscar um ensino que resgate “o sentir, o pensar, e o fazer”, em que a Arte tem um importante papel a desempenhar.

Suas leituras, fortemente influenciadas por Rubem Alves, aproximam-no das concepções críticas da educação e da escola que, denunciando os interesses de uma sociedade industrialista, desenvolvimentista, propõe redimensionar os valores presentes na sociedade, substituir as exigências de eficiência, funcionalidade e rigidez que promove o gerenciamento, controle e administração dos indivíduos, pela descoberta da alegria de viver, amar, acordar, libertar e agir (Gadotti, 1988, p.48). O Prazer deve perpassar o ato de ensinar e aprender. A Arte, assim deve, junto a outro fenômeno humano: a educação, ser fator de promoção da vida estimulando a criticidade e a criatividade no âmbito da educação.

Nesta proposta, a educação deve partir da realidade existencial do aluno, contrário à educação tradicional em que se pratica a imposição de significado, a qual ele chama de “teoria do adestramento”. A Educação significativa só ocorrerá na integração dinâmica e vivencial dos indivíduos considerados em sua totalidade perceptiva, cognitiva, emocional e prática.

A educação transcende os limites da escola. Na escola, enquanto espaço institucionalizado, a educação historicamente ocorre de forma fragmentária e fragmentadora, por isso, não defende o ensino de arte como disciplina na escola, pelo menos nas atuais condições em que o ensino oficial se encontra. A falta de infraestrutura física, carga horária semanal, e o papel “decorativo” do arte-educador na escola, levam-no a não defender arte enquanto disciplina na escola e considerar *“totalmente inócua a disciplina já que toda a estrutura física, burocrática e ideológica da escola está organizada na direção da imposição de valores e do cerceamento da criatividade”* (Duarte Jr., 1988, p.132).

Contudo, foge ao propósito de seu trabalho oferecer um estudo sobre “uma pedagogia artística ou à demarcação de métodos para a utilização da arte como veículo educacional” (p.18). Atribui aos artistas e arte-educadores tal tarefa.

O desafio ao qual se propôs foi de *“proceder a um estudo da arte enquanto conhecimento, conhecimento este proporcionado por ela especialmente ao seu ‘consumidor’, ou seja, ao espectador”* (p.138).

Assim, a arte tem um valor em si mesmo, pois simboliza sentimentos distintamente da linguagem que é conceitual e discursiva. Faz uma clara e argumentada diferenciação entre pensamento lógico e racional do domínio do sentimento que informa a produção e apreciação Artística.

Néstor Garcia Canclini (1984) oferece-nos uma abordagem crítica da Arte, com vistas à práxis artística da América Latina. Seu objetivo central é *“descentrar o estudo da arte, afastando-o da obra, ou de uma Beleza idealizada e passar a analisar a arte como um processo social e comunicacional”* (Canclini, 1974, p.3). Para ele o momento presente é de avaliação e reconstrução coletiva de caminhos que libertem o homem, transformando-o em sujeito. Na reflexão que faz sobre a cultura dominante salienta seu caráter mistificador, que oferece como *“imagem falsa, impraticável e substitutiva das relações sociais”* (p.197). Baseando-se em Marx, entende que esta imagem distorcida é consequência de uma sociedade de classes que gerou:

*“falsas antinomias culturais: a principal se dá entre a teoria e a prática, entre trabalho intelectual e manual, que promove a cisão entre o corpo e alma, material e espiritual, trabalho e ócio, e na arte estas falsas disjuntivas tomam a forma do realista e do fantástico, do objetivismo e do subjetivismo, o mundo como objeto de práxis ou o mundo como suporte da satisfação imaginária”* (p.197).

As tendências e movimentos da Arte traduzem estas antinomias: por um lado, exploram e enriquecem recursos expressivos, mas, construindo um código comunicacional hermético não favorecem a transformação revolucionária das estruturas de dominação; por

outro lado, experiências voltadas à realidade empírica não favoreceram intervenção da fantasia e criatividade na produção artística.

Fundamentando-se em Brecht e em experiências de artistas contemporâneos, defende da unidade entre conscientização e diversão, crítica e participação emocional, fruição artística e eficácia política. No seu entendimento, a obra artística somente realizará a destruição das barreiras entre “os artistas e aqueles que não são”, como pretendiam os surrealistas, quanto não só o conteúdo das obras proclama isto, mas também o modo de produzi-las exige a participação do povo, socializando a fruição criadora, situando-a no centro da vida (p.198).

*“A tarefa do artista plástico ou teatral não se reduz à elaboração de objetos, mensagens - obras - para consumo passivo dos espectadores; seu trabalho consiste em produzir situações nas quais se tenta, com participação ativa de todos uma transformação das relações sociais” (p.198).*

Assim os homens organizados em grupos de discussão, apropriam-se do saber e do saber fazer para que, transformando e ampliando seu uso e informações, possam interceder na totalidade concreta, no seu cotidiano e nas estruturas de organização centralizadora do Capital. Nem todos os indivíduos virão a ser artistas plásticos, mas todos devem ser sujeitos, manifestando-se pela Arte em suas múltiplas formas, pensando, imaginando e recriando o mundo.

*“Podemos dizer que há duas diferenças radicais na maneira de conceber a prática dos artistas revolucionários com relação à concepção burguesa da arte: em primeiro lugar, os artistas, cuja experiência descrevemos, não pensam que possuímos as aptidões estéticas desde o nascimento ou as recebemos por inspiração; fora de toda a aristocracia hereditária ou mística, hoje sabemos que se chega a ser um bom artista, como em qualquer outro ofício, pelo trabalho” (p.200-201).*

Esta concepção deve perpassar toda práxis humana e assim possibilitar a apropriação, por parte dos indivíduos, dos meios, dos saberes e de sua produção, superando as concepções dicotomizantes entre teoria e prática, ética e estética, racionalidade e

imaginação. A “pedagogia humanista e libertadora” de Paulo Freire, através da dialética do diálogo libertador (Schmied-Kowarzik, 1988) humaniza o homem, resgata a vida, retotalizando-a pela “prática da liberdade”, e por isso, no nosso julgamento esta está muito próxima a concepção de ensino de Arte defendida por Canclini.

A Arte, nesta direção, segue o mesmo princípio e o artista, nesta perspectiva precisa participar do processo de forma dinâmica em constante reflexão-ação.

*“Ao abolir as divisões entre o instrumental e o agradável, entre o fantástico e o real, entre a forma e a função, os artistas contemporâneos afirmam que sua tarefa não é idealizar uma realidade demasiado brusca, mas somatizar alguns ideais demasiadamente ilusórios (...) a nova palavra de ordem parece anunciar que não existem bens mas atos culturais (...) Trata-se de sair do museus para a praça pública, da cultura como espetáculo para a cultura como ação, do prazer delegado na satisfação substitutiva do herói de televisão ao deleite de transformar as formas estabelecidas. Trata-se, em resumo de nos convertermos de consumidores em produtores: de consumidores de instituições em produtores e acontecimentos” (Canclini, 1994, p.198-199).*

Nesta perspectiva, podiam alguns alegar que a Arte perde suas especificidades porém como dissemos anteriormente, esta é uma práxis humana e, como tal, requer dedicação, estudo, trabalho, o que a mantém como área de cognição com características próprias. O que ela precisa perder é seu caráter mistificado e mistificador, assim como as demais manifestações culturais do homem. Sua especificidade, de trabalhar *“o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou de uma classe social, em função de uma práxis transformadora”* (Canclini, 1994, p.209), se mantém, não como mérito ou propriedade de um ou poucos, mas como construção coletiva de libertação.

Hoje se somam a estes outros pesquisadores brasileiros e estrangeiros, embora ainda em pequeno número, que referendam práticas e desafiam sistematicamente seus pares e os educadores em geral à repensar caminhos e construir propostas novas para ensino de Arte no Brasil.

Enfatizamos: a partir da década de 70, principalmente depois de oficializada a disciplina Educação Artística, pela lei 5.692/71, que a tornou obrigatória no ensino fundamental e médio e com a Indicação n.36, primeira indicação específica, que fixou os conteúdos mínimos e duração para as licenciaturas de “educação geral”, especificamente para o curso de Educação Artística, intensificam-se os estudos de Arte-Educadores brasileiros e a divulgação dos mesmos.<sup>24</sup>

Nos estudos e pesquisas desenvolvidos sobretudo, nos últimos 20 anos, percebemos: uma preocupação constante com o resgate da história da Arte-Educação, para a qual salientamos a grande contribuição de Ana Mae Barbosa; o trabalho teórico no sentido de explicitar as bases epistemológicas da Arte e do ensino de Artes, onde citamos Augusto Rodrigues, novamente Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower (1993), João Francisco Duarte Júnior (1988), Maria Heloísa T.S. Ferraz, Idméa Próspero e Maria F. de Rezende e Fusari, entre outros; o esforço de resgatar o cotidiano do ensino da Arte, a práxis dos professores, as vivências e experiência nas várias modalidades expressivas (artes visuais, musicais e cênicas). Estes estudo tem sido realizado por pesquisadores em dissertações de mestrado e em teses de doutorado, que buscam alternativas à superação de problemas percebidos no dia-a-dia do cotidiano escolar e, em sua maioria, apontam para os problemas e distorções que este ensino apresenta, suas origens e consequências.

Também merece especial atenção o esforço da organização dos Arte-Educadores, através da FAEB (Federação dos Arte-Educadores do Brasil) e da organização regional em associações que, com persistência têm assumido um papel político formador, respaldado no diálogo e na efetiva participação nas discussões que se referem ao ensino e à Arte na educação brasileira.

Anualmente a FAEB promove seu congresso nacional que oportuniza troca de experiências entre Arte-Educadores e a atualização dos mesmos frente às mais recentes discussões sobre o ensino de Artes no Brasil e no mundo.

---

<sup>24</sup> Uma bibliografia ampla sobre Arte-Educação se encontra no Banco de Bibliografias do Centro de Informações Bibliográficas no MEC-CIBEC, INEP.

Sua sistemática atuação junto ao Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, contribuiu para que o projeto de diretrizes e bases da educação nacional que hoje tramita no Congresso Nacional<sup>25</sup>, trouxesse no seu interior a obrigatoriedade do ensino da Arte em todas as séries de todos os níveis. Acompanhando todos os momentos de discussão da nova LDB e FAEB, através de seus representantes tem defendido que:

*“... uma educação que se proponha democrática ao acesso do indivíduo às diversas formas de conhecimento, deve permitir a esse indivíduo estar apto a ter uma percepção e uma leitura de mundo em suas múltiplas faces, que não seja restrita e do predomínio único da linguagem linear, discursiva ou do pensamento racional, convergente. É preciso, também, que se possa dar ao indivíduo de que estamos falando, as condições básicas de não se tornar um analfabeto da linguagem não discursiva, sem aptidão ao uso do pensamento divergente, portanto, que ele possa ser sensível ao meio em que vive, interferindo qualitativamente no espaço social dicotômico em que está colocado...”*<sup>26</sup>

A FAEB também tem se feito representar em órgãos governamentais, como na Comissão Nacional de Incentivo à Cultura, órgão paritário que congrega representantes do governo e da comunidade, em duas de suas áreas: Plásticas e Patrimônio respectivamente, nas pessoas de Ana Mae Barbosa (titular) e Marcos Villela Pereira (suplente).

Tem coordenado discussões sobre a reformulação do Ensino Superior das Artes no Brasil, promovendo encontros de coordenadores dos cursos de Educação Artística, para este fim.

---

<sup>25</sup> A lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi amplamente discutida ao longo dos últimos seis anos. A sua elaboração iniciou-se logo após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, em 1993 foi aprovada na Câmara dos Deputados, em 1994 na Comissão de Educação do Senado. Em meio a esse processo, foi apresentado pelo senador Darcy Ribeiro um substitutivo que, elaborado pelo próprio senador e assessores, não reconhece as discussões anteriores em favor da educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis. Atualmente tramitam no Congresso o projeto de número 101 (1258 na origem) cujo relator é o senador Cid Sabóia e o substitutivo (67 na origem) do senador Darcy Ribeiro. No primeiro o Estudo da Arte é proposto no currículo escolar, no segundo, sequer é mencionado como possibilidade.

<sup>26</sup> Trecho do texto encaminhado em agosto de 1992 ao Senador Darcy Ribeiro pelo professor Geraldo Araújo representante da AERJ-FAEB, com o objetivo de interferir na elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em discussão no Congresso.

A participação dos Arte-Educadores brasileiros na INSEA (Internacional Society of Education Through Art) vem crescendo nos últimos anos. Devido, principalmente a um trabalho, que, na gestão 1990-1993, teve à sua frente na presidência Ana Mae Barbosa e o envolvimento de Heloisa Ferraz e Ivone Mendes Richter entre outros, foi possível o Brasil assumir, em nível mundial a corresponsabilidade pela construção de uma proposta de ensino que traga em seu bojo a dimensão artística e estética.

Assim, percebemos que hoje, diferentemente da década de 70, já podemos dizer que os Arte-Educadores são profissionais de uma área específica da educação que tem elaborado suas próprias reflexões e práticas, à luz de sua história. A partir dos diálogos entre autores de concepções divergentes ou consensuais, nacionais ou estrangeiros, mas buscando caminhos próprios, condizentes com a realidade brasileira construímos as bases para o ensino de Artes no Brasil.

Os desafios são grandes e exigem muito trabalho, dos que tomaram para si a tarefa. As dimensões continentais de nosso problema, sobretudo no que se refere às condições de infra-estrutura física e material e o pouco reconhecimento que a área tem, numa perspectiva técnica de formação de indivíduos, são as questões que ainda se apresentam como problemas a serem superados.

Outros aspectos são igualmente sérios e merecem estudos. Dizem respeito, como já nos referimos anteriormente, às concepções equivocadas e fragmentárias no debates sobre o papel da Arte na Educação: a necessidade de superação da concepção de que a Arte é “acessório” do ensino de conteúdos de outras áreas de conhecimento humano; eliminação da idéia de que o fazer artístico se reduz à reprodução técnica, alcançada a partir de modelos; e o fim de concepções dicotomizadas que fragmentam a Arte, como manifestação da totalidade do homem que sente, pensa e realiza.

Estas questões estão se colocando com maior frequência nos últimos anos e estudos procuram e apontam caminhos, porém acreditamos que a solução não se “oferece”, ela é uma conquista que precisamos alcançar dia-a-dia, numa luta constante e contínua.

Os estudiosos de Arte-Educação no Brasil como em outros países, têm se ocupado com discussões que buscam oferecer subsídios à superação dos problemas apontados acima. Como exemplo citamos os recentes estudos e pesquisas desenvolvidas, principalmente, nas dissertações de mestrado que, nos últimos anos, têm apresentado contribuições importantes no que se refere ao ensino de Artes no 1º e 2º graus; ao estudo do papel da informática, fotografia, TV e vídeo na educação; a compreensão dos fundamentos Antropológicos, semióticos e estéticos no ensino de Artes entre outros temas, conforme podemos verificar na sínteses oferecidas pela Associação Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, nos cadernos de Tese em educação e nos boletins ANPEd.

Estes estudos demonstram que os Arte-Educadores estão buscando sua qualificação e, sobretudo, estão preocupados com a realidade que envolve o ensino de Artes, no contexto em que vivem e na conjuntura mundial da qual fazem parte.

Porém, estamos conscientes de que as respostas à superação do atual estado de coisa vivido por esta sociedade não pode ser oferecida pelos artistas, “seres possuídos”, ou pelos Arte-Educadores, que promoverão a redenção de um “sistema” de ensino falido, devido a, principalmente, um projeto racionalista-tecnicista voltado à qualificação da mão-de-obra necessária ao desenvolvimento do capital. Mas, insistimos, se dará pela luta organizada dos oprimidos contra o poder escravizantes do capital; pela apropriação do saber, pelos oprimidos e principalmente pela consciência que estes imprimem no *saber* a intenção significativa que ele (ou a palavra) assume, podendo desmistificá-lo e libertar o homem.

Neste sentido a Arte, enquanto elementos de educação, deverá ser abordada em sua totalidade: na indissociabilidade entre conhecer, imaginar e realizar.

Este capítulo não tem a pretensão de esgotar as discussões acerca das concepções pedagógicas brasileiras. Buscamos, até aqui, sistematizar algumas idéias defendidas sobre o ensino, especificamente, o ensino da Arte, a partir das tendências na educação, porém mantendo a compreensão de que as práticas cotidianas constituem uma totalidade, complexa



e dinâmica, na qual estas concepções aparecem de forma difusa e obnublada. A busca da sistematização, até certo ponto arbitrária, é condição necessária para o presente estudo, que objetiva compreender o fenômeno educativo a partir da noção de homem e mundo subjacente à prática, no caso: a proposta teórico metodológica defendida por Ana Mae Barbosa.

No capítulo seguinte buscamos resgatar as noções e concepções de Arte, Educação e Ensino de Arte presentes no discurso pedagógico desta pesquisadora.

## **CAPÍTULO II - O DISCURSO PEDAGÓGICO DE ANA MAE BARBOSA**

O estudo até aqui realizado possibilita-nos perceber a complexidade do pensamento pedagógico brasileiro, a presença de concepções informadas por interesses de classe antagônicos e a escola, enquanto espaço social, onde as contradições da sociedade estão presentes. Vale ressaltar também as especificidade de cada momento histórico em que se processam os avanços na tecnologia, mudanças na política determinando práticas educativas correspondentes ao contexto. Tendo em vista essa compreensão da realidade, perguntamos : como a arte-educadora Ana Mae Barbosa “transita” em meio às concepções pedagógicas que informam práticas educativas em Arte? Que aspectos teórico-metodológicos defende e como estes relacionam-se às concepções pedagógicas e às matrizes teóricas a elas subjacentes?

Para nos auxiliar nesta investigação recorreremos aos estudos desta autora, no período de 1972 a 1991, buscando identificar seu discurso pedagógico e a visão de mundo que tem, conforme já explicitamos anteriormente.

Inicialmente buscaremos as noções de Arte e Educação presentes em sua obra. Como essas áreas distintas do conhecimento humano são definidas, em suas especificidades, na obra da autora? Sua preocupação principal é aproximar Arte e Educação, construindo uma proposta de ensino criativa e crítica. Portanto : Em que consiste, para Ana Mae Barbosa, a Educação? Quais as especificidades da Arte? Quais são os pressupostos da Arte-Educação? Que noção de indivíduo está presente em sua obra?

---

Para tanto, consideraremos, em itens distintos, cada um destes temas, desenvolvendo um texto em que, a partir da leitura pontuada da obra de Barbosa, seja explicada a sua concepção a respeito dos componentes do processo de ensino de Arte.

## 2.1 A Educação Escolar

A Educação, diz Barbosa, é de natureza conservadora, estratificadora e conformista, sendo sua prática mais comum o exercício do pensamento convergente. Diz: *“A Educação, como meio de conservação de cultura, é naturalmente estratificadora e conformista...”* (1975. p.11).

Esta afirmação é feita pela autora no início de sua produção acadêmica, quando começou uma ampla pesquisa sobre o espaço e o papel da Arte na Educação.

Sua investigação, embora centrada predominantemente sobre o ensino de Arte, tem uma preocupação com a Educação em seu aspecto mais geral, enquanto espaço de formação do cidadão crítico e criativo, inserido em uma sociedade dinâmica e contraditória.

Consciente de que a educação com base liberal dominava o ensino em todos os níveis, a autora inicia seus estudos com o objetivo de responder a uma pergunta importante: *“Como conciliar o papel do professor e do artista se eles são baseados em tão diferentes modos de pensar?”* (1975, p.11).

À medida em que desenvolvia seus estudos, percebia o espaço educacional centrado num exagerado intelectualismo e, assim, buscou analisar experiências que extrapolassem a rígida orientação conservadora na educação. Assim, a partir de estudos sobre, entre outros, a Nova Bauhaus procurou, principalmente na experiência americana, os fundamentos para uma proposta de educação que se preocupasse com o *“desenvolvimento do homem em sua totalidade”* (1975, p.25) e visasse a uma interação entre as faculdades intelectuais e sensoriais.

Analisando propostas metodológicas de ensino constatou a ênfase dada aos conteúdos enquanto elementos de memorização e intelectualização.

*“As atividades de nossas escolas em geral, das escolas do mundo ocidental, por exemplo, ainda hoje são regidas por forte tendência à intelectualização e à assimilação de conteúdos”. (1975, p.48)*

O processo educacional, segundo a autora, tem se pautado quase que exclusivamente numa abordagem conteudística<sup>27</sup>, que perpassa todas as áreas de conhecimento e informa também os padrões de valor na escola. (1975, p.74). A respeito desta discussão desenvolveremos um estudo mais detido posteriormente.

A autora compreende que a educação é determinada por condições infra-estruturais. O desenvolvimento econômico, político e intelectual são fatores que definem propostas de educação. Por exemplo, num estudo comparativo entre a Arte-Educação nos Estados Unidos e no Brasil, a autora identifica a condição de desenvolvimento e subdesenvolvimento, referindo-se respectivamente aos USA e ao Brasil, como determinante de políticas educacionais *distintas*. No primeiro, voltada ao problema da qualidade, no segundo, ainda centrada no problema quantitativo (1975, p.33-34).

Referindo-se à falta de oferta de escolas, na década de 70, dizia:

*“Nós, entretanto, precisamos não só de melhores escolas, como também de mais escolas. Sabemos que grande parte de nossas crianças ainda não está recebendo educação formal, apesar do esforço de alguns Estados em estabelecer três e até quatro turnos diários nas escolas” (1975, p.34).*

Além de influenciar a educação em seus aspectos objetivos, de quantidade, o contexto também determina as tendências, valores e conceitos que permearão a prática educativa. Os diferentes contextos sócio-culturais definirão distintas propostas de ensino-aprendizagem correspondentes aos valores, interesses, conceitos predominantemente

---

<sup>27</sup> conteúdo, para Barbosa, naquele momento histórico de sua produção, significa uma representação do real traduzível e identificável através dos códigos linguísticos, científicos e/ou artísticos. Os conteúdos estão, em sua maior parte, relacionados a um assunto, uma descrição, ou seja, uma proposição temática.

presentes em uma dada sociedade. Conforme vimos apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, as concepções pedagógicas estão ligadas a matrizes teóricas, que perpassam todas as áreas de conhecimento e, por sua vez, são produzidas por um complexo jogo de interesses dos indivíduos pertencentes a distintos grupos e classes sociais.

Em seu livro “Arte-Educação no Brasil : das origens ao modernismo”, Barbosa resgata aspectos da educação brasileira, principalmente relacionados à Arte-Educação. O estudo permite-nos perceber como em momentos distintos da história brasileira os interesses, sobretudo dos grupos e classes hegemônicas, determinavam novas políticas educacionais, novas propostas teórico-metodológicas de ensino e projetos em educação.

A educação brasileira é analisada detidamente e a condição de dependência torna-se preocupação para a autora. No estudo que faz sobre as influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil, diz:

*“ Nossa experiência histórica mostra que, num país econômica e politicamente dependente, o sistema educacional é um reflexo dessa dependência” (1982, p.11).*

E justifica o uso da palavra dependência a partir de leituras que apontam para os pressupostos de que existe uma “metrópole” ou “nações centrais” que exercem dominação sobre os países periféricos. E, no caso brasileiro, compreende a dependência como expressão mais apropriada do que o *“fluido conceito de ‘terceiro mundo’ ou o conceito artificialmente esperançoso de um país em desenvolvimento”* (1982, p.11). Neste país, segundo ela: *“ a dependência, originalmente apenas uma relação econômica interligada, converteu-se numa qualidade que caracteriza todas as instituições sociais”* (1982, p.12).

A educação torna-se instrumento de manutenção da dependência, repassando valores e modelos que passam a ser difundidos e implantados através do processo educativo.

*“...através da educação os mesmos valores e aspirações já alcançadas por sociedades independentes são transmitidos às sociedades dependentes, impedindo-se com isso que formem seus próprios valores.*

*Criam-se necessidades e demandas artificiais para garantir o mercado de produtos estrangeiros e distantes ways of life" (1982, p.12)*

Buscando construir as possibilidades de superação deste estado de coisas, principalmente no que se refere à educação, ela recorre a autores variados e encontra em Paulo Freire a dimensão crítica necessária a este desafio. Segundo ela:

*"O primeiro passo em direção à independência é a conscientização da dependência" (1982, p.14).*

Utilizando-se das palavras de Freire (1970) defende a libertação como consequência da adoção de *"um conceito dos homens 'como corpos conscientes' e da 'consciência como consciência intencional ao mundo"*. (Barbosa, 1982, p.14).

Defende, também, um estudo sobre a influência e as implicações resultantes da intervenção de modelos educacionais estrangeiros como condição de assumir o controle sobre a dominação.

*"Presentemente, esta luta significa a meu ver, despertar a consciência para captar a natureza e as implicações dos modelos adotados da metrópole e para entender nossas especificidades culturais e nossa herança institucional. De posse deste conhecimento ou compreensão, poderemos tentar produzir transformações na 'aplicação' ou operacionalização dos modelos estrangeiros, para que possamos adquirir controle sobre a influência" (1982, p.15).*

Esta constitui-se na principal justificativa de seu estudo sobre Dewey e sua influência na educação brasileira através da corrente escolanovista e, efetivamente, através das reformas de ensino e produções teóricas de educadores brasileiros<sup>28</sup>. Com o argumento de que se faz necessário conhecer para depois criticar e propor, Barbosa dedica-se ao estudo da influência de Dewey na educação brasileira.

---

<sup>28</sup> Ver Ana Mae BARBOSA T.B. *Recorte e colagem* : influências de John Dewey no ensino da Arte no Brasil. São Paulo : Cortez, 1982.

Investigando as várias fases das intervenções no campo educacional, Barbosa chega a identificar a teoria de Paulo Freire como a única genuinamente brasileira.

*“A abordagem antropológica de Freire, consolidada no seu método de libertação através da ‘conscientização’, constitui uma conquista objetiva em direção à independência da educação. É o único modelo educacional que pode ser considerado realmente brasileiro” (1982, p.21)*

Em contrapartida percebe que esta teoria foi afastada ou prejudicada em sua aplicação e atuação no Brasil pela ditadura militar que, depois de 1964, instituiu um projeto “desenvolvimentalista”, tecnocrático, cerceador e controlador de opinião.

*“ O Estado ao invés de agir como educador em todo o sentido humanístico desta função, assumiu o papel de construtor, administrador e fiscalizador de escolas” (1982, p.22).*

A educação passou por um processo de sucateamento, em que a preocupação com a expansão quantitativa do ensino, no Brasil, não foi acompanhada por uma preocupação com a qualidade do ensino. A institucionalização de propostas tecnocráticas de ensino reprimiu as possibilidades de construção de um ensino crítico. A autora compreende que as mazelas da educação evidenciam-se nos momentos de maior crise econômico-social e exigem dos profissionais maior dedicação e estudo no sentido de reverter os problemas.

Sua maior preocupação está centrada na construção de uma proposta educativa humanizadora. Compreende que a educação deve levar o indivíduo a pensar, a analisar, a julgar, enfim, deve promover o desenvolvimento do pensamento e a participação crítica nas tomadas de decisão. Deve ser uma educação não apenas centrada no desenvolvimento intelectual, mas também na imaginação criadora e no desenvolvimento da percepção. Defende o desenvolvimento integral da inteligência através do desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional (1991, p.5).

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

Assim, a noção de Educação em Barbosa, é explicitamente influenciada por Paulo Freire : *“O ensino ou educação é um processo de autoregulação dialógica com o meio circundante”* (1984, p.159). E, neste sentido, deve ser construída pelos sujeitos históricos envolvidos no processo num trabalho coletivo e libertador.

*“Ensinar é, portanto, para mim, estimular a imbricação dos processos de conhecimento objetivos, subjetivos e interpessoais”* (1984, p.159).

## 2.2 Arte

*“A arte, como instrumento de renovação cultural, é anticonformista e de caráter demolidor”* (Barbosa, 1975, p.11).

Assim, Ana Mae Barbosa compreende a manifestação artística na sociedade. A partir desta compreensão busca identificar na história, principalmente brasileira, o papel que a arte desempenhou em momentos distintos de seu processo. A medida em que resgata a história, percebe que a Arte, assim como a Educação, sofre as influências das concepções filosóficas, políticas e econômicas predominantes em diferentes períodos. Num processo dinâmico, as modificações artísticas expressam e representam concepções presentes na sociedade são marcadas, assim como marcam, tendências e características predominantes dos períodos. A exemplo : O romantismo, que se baseava em princípios morais e na crença de uma natureza ideal e perfeita, expressou esta compreensão de mundo também pela Arte. Foi expressado na Literatura, na Pintura, na Música, assim como na Educação, nos ideários políticos e filosóficos. Sua influência e disseminação na América foi muito significativa, estando até hoje presente em nosso meio, através de concepções e valores preconizados por aquele período. Barbosa, acredita que o romantismo foi o ideário que deu suporte aos povos do Novo Mundo na formação e desenvolvimento da “Nação”. Por sua ênfase na abordagem



patriótica e sublimidade da natureza ofereceu as bases necessárias à colonização e criação de novas Nações.

*“Penso que o romantismo foi mesmo o ‘arte/ismo’ que teve mais forte repercussão na América. Até hoje, para o povo, Arte significa romantismo. Talvez, o romantismo, por seus símbolos místicos e seu approach, visionário, suas excitantes visões, representando temas alegóricos e bíblicos, ou episódios lendários, estabeleça uma perfeita correlação com o inconsciente coletivo dos povos do Novo Mundo” (1975, p.15).*

O romantismo introduziu o artista na escola e foi responsável pela valorização das Artes, por sua vinculação “natural” com valores morais idealizados. Porém, a distinção entre Belas-Artes e as Artes aplicadas também se consolidava no interior da sociedade aristocrática. Uma forte discriminação do trabalho manual promoveu um grande distanciamento entre estas e aquelas.

Com abolição da escravatura e o início do processo de industrialização no Brasil, novas exigências se impuseram e a Arte, compreendida como vocação excepcional de talentoso ou passatempo para as classes sociais dominantes, sofreram ainda maior discriminação. Agravou-se a compreensão fragmentadora da Arte, que promovia o afastamento das Belas Artes e das Artes aplicadas à indústria, desprezando a primeira e valorizando a performance técnica da produção artística voltada ao desenvolvimento industrial e econômico do país.

Outro momento histórico fortemente determinante de novos valores e concepções em nossa sociedade teve início e foi marcado pela semana de Arte Moderna, em 1922. A influência dos conceitos expressionistas, futuristas e dadaístas da arte contemporânea veiculada através da semana de 22, em São Paulo, provocou mudanças na compreensão e significação da Arte brasileira. A Arte enquanto expressão passa a ser difundida. A aproximação da Psicologia à Arte, pela idéia da *livre expressão*, promove novas formas de compreensão e manifestação artística, afastando-se da prática da cópia, da representação idealizada do mundo, da arte ornamental ou arte utilitária.

Assim, Barbosa resgata aspectos da história brasileira e, nela, as concepções de Arte e principalmente do ensino da Arte. Constrói um referencial teórico que nos possibilita compreender a Arte na sociedade pela contextualização de sua produção. Em distintos momentos da história brasileira identifica os “fluxos e refluxos” manifestos através da arte.

*“Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar e não existe visão desinfluciada e isolada”. (1991, p.19)*

No início da década de 90 identifica a abertura no campo das artes, buscando novos espaços, nos quais esta área de conhecimento humano possa estar presente, ampliando assim o alcance da Arte na sociedade.

*“Mais de 25% das profissões neste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes, e, seu melhor desempenho depende do conhecimento de arte que o indivíduo tem. O contato com a arte é essencial para várias profissões ligadas à propaganda, às editoras, na publicação de livro e revistas, à indústria dos discos e fitas cassetes. Não conheço nenhum bom designer de publicidade que desconheça a produção contemporânea das artes plásticas, como não conheço nenhum bom programador visual de editora que não conheça a produção gráfica de Bauhaus, nem bons profissionais que trabalham em gravadoras que não conheçam música para melhor julgar a qualidade do som que estão gravando.*

*E na televisão? Todos os trabalhadores de TV, desde os produtores até o câmara man, seriam melhores se conhecessem arte, porque estariam melhor preparados para julgar a qualidade e a propriedade das imagens” (1991, p.31)*

Nesta afirmação inferimos que existe uma compreensão de Arte que perpassa vários setores da comunicação visual e também do planejamento estético dos espaços e dos objetos. Porém, as novas formas de veiculação da imagem não anulam a compreensão de arte enquanto componente da herança cultural da humanidade, em suas múltiplas manifestações.

Assim, defende uma abordagem da arte que parta da forma / imagem, passe pelo contexto que lhe deu origem e viaje através da história chegando à interpretação do espectador ou leitor à luz de sua própria realidade.

Está preocupada com a construção dos fundamentos necessários à valorização das Artes na pós-modernidade. Compreende que a *“pós-modernidade remete à construção do objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da Arte”* (1991, p.90) diferentemente da modernidade que concebia a Arte como expressão.

Com estes argumentos divulga uma proposta teórico-metodológica que resgata a leitura de imagens na escola e a aproximação entre imagem e cognição.

### 2.3 O Ensino da Arte

Ana Mae Barbosa tem dedicado especial atenção às discussões relacionadas à aproximação entre Arte e Educação. Sua pesquisa está voltada, principalmente, à História da Arte-Educação. Com frequência diz sentir-se marginal em três áreas do conhecimento: História, Arte e Educação.

*“Os historiadores não me consideram historiadora, porém arte-educadora. Os educadores não me vêem como colega, mas como alguém que lida com ensino da Arte e a maioria nem sequer reconhece os arte-educadores como categoria funcional. Para alguns artistas sou educadora e vista com suspeição, porque imaginam que os educadores apenas querem submeter a Arte indomável ao sistema de ensino. Para os artistas mais culturalistas sou alguém que estuda História do Ensino da Arte, tendo até feito ‘descobertas’ interessantes sobre a influência político social na determinação dos padrões estéticos de ensino”* (1986, p.7).

A importância de sua contribuição reside principalmente no fato de ser pioneira nos estudos sobre a História da Arte-Educação no Brasil e na sua ousadia em construir este referencial a partir de áreas do conhecimento compreendidas, principalmente no período tecnicista, como estanques. Preocupava-se, já no início de seus estudos, em identificar, nas

especificidades da Arte e da Educação, elementos que promovessem uma relação dinâmica entre ambas.

*“A dupla problematização de nosso assunto - o ensino da Arte - propondo uma unidade cultural resultante de relacionamento dialético entre dois campos ideologicamente tão diversos, Arte e Educação, é talvez a principal dificuldade que se apresenta ao seu especialista” (1975, p.11).*

Desta forma, inicia sua investigação sobre a história deste ensino no Brasil, buscando, à medida em que avançava em sua pesquisa, construir um referencial teórico para os especialistas desta área que favorecesse o resgate de sua historicidade e da epistemologia da arte, ou seja, investigar como se ensina e aprende arte, ao longo de nossa história recente.

Seus estudos abrangem diferentes períodos de nossa história, desde o período colonial à atualidade. Mereceram especial atenção em sua pesquisa, a influência de concepções pedagógicas estrangeiras na construção de propostas de ensino no Brasil, iniciando com a colonização e o ensino jesuítico e posteriormente, com a Missão Francesa, passando pelo romantismo, chegando ao expressionismo e à uma elaboração mais recente que valoriza a *cognição*. A influência escolanovista recebe especial dedicação da pesquisadora, assim como a experiência americana no ensino de artes possibilitou-lhe um estudo comparativo entre aquela e a experiência brasileira em muitos momentos de sua produção.

A discussão que envolve a obrigatoriedade do ensino de artes é referida, de forma breve pela autora, uma vez que não se constitui no eixo determinante e por si só válido quando se fala sobre o ensino de artes no Brasil. Este fato, ou seja, a exigência de um ensino de arte caracterizado pela compulsoriedade, é tomado em sua contradição, pela autora. Desde o momento da inclusão da disciplina “Educação Artística”, por força da lei 5.692/71, já se ocupava em apresentar as contradições que tal proposta continha, mas também ocupava-se em apontar para as possibilidades de tornar a compulsoriedade em qualidade e a efetiva ocupação de um espaço no ensino escolar brasileiro, não por obra e força de lei, mas

pela formação e participação qualitativa dos arte-educadores. A “sombra” projetada sobre as discussões a respeito da Arte na educação escolar pelo período ditatorial que, através de acordos oficiais com os Estados Unidos (MEC-USAID), levou à institucionalização do ensino de Artes, enquanto atividade que promoveria as humanidades no ensino, permanece, mas hoje serve como “*causa recôndita de tentativa de exclusão das artes da escola na nova organização da educação brasileira*” (1991, p.23) sobre a qual os arte-educadores devem responder com competência e qualidade tornando “claros os diversos conteúdos da arte”. (1991, p.23).

Em nossa investigação, não rerepresentaremos o estudo sobre a história do Ensino de Artes, o que vem sendo feito pela autora com muita propriedade e que, de certa forma, já está contemplado no capítulo inicial deste trabalho. Mas buscaremos compreender as intrincadas relações que existem entre os elementos que compõem o complexo processo de ensino-aprendizagem em Arte, a partir da obra da autora. Visando a facilitar o acesso ao pensamento desta arte-educadora e a sua sistematização, procuraremos definir a noção que tem sobre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação presente em sua obra. A abordagem, até certo ponto fragmentária dos elementos que constituem uma unidade no processo de ensino-aprendizagem, visa a favorecer a compreensão dos aspectos que envolvem o ensino de artes, porém conscientes da indissociabilidade a eles intrínseca.

### ***2.3.1 Os Objetivos do Ensino da Arte***

Os objetivos do ensino de Artes são definidos, assim como de resto todos os demais elementos envolvidos na prática educativa, pelos interesses em jogo na sociedade de classes.

A concepção pedagógica tradicional, sobretudo até o século XX, tinha como objetivo *precipuo* o desenvolvimento dos princípios morais e, para as moças, o desenvolvimento de habilidades manuais, ou seja, o preparo para desempenhar o papel de mulher prendada que lhe era atribuído pela sociedade. Aos rapazes o desenvolvimento de domínios de precisão, rigor científico e ordem, como pressupostos imprescindíveis à educação moral.

Com o crescimento da indústria os objetivos industriais se sobrepõem aos objetivos artísticos, visando a preparar competentes profissionais do desenho. A ênfase recai sobre a habilidade técnica e as conquistas tecnológicas.

As concepções humanistas, ou renovadas, introduzem discussões sobre os objetivos de educação pautados em conhecimentos emergentes da psicologia, em que a individualidade passa a ser valorizada e as emoções e sensibilidade são consideradas. O desenvolvimento da criatividade torna-se um dos principais objetivos deste movimento, além das experiências com arteterapia, com o objetivo de estimular a manifestação de sentimentos, a livre-expressão, bem como, habilidades sensoriais e motoras.

Em geral, os objetivos são elaborados por especialistas e correspondem ao interesse dos grupos dominantes da sociedade. O principal objetivo, nas concepções liberais, é o ajustamento social dos indivíduos.

Decorre daí que os objetivos do ensino de Arte, ao serem formulados, por vezes sugerem avanços, mas no conjunto são percebidos como justaposição difusas, informados por um conjunto eclético de concepções pedagógicas. Em sua grande parte, formulados apenas de forma burocrática sem aplicabilidade efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Ana Mae Barbosa referindo-se aos objetivos por ela identificados na década de 70, quando analisava a contribuição das Escolinhas de Arte no Brasil na construção de novas propostas teórico-metodológicas para o ensino de Artes, conclui:

*“Mas não deixa de ser muito importante, também para nós, verificar que, depois de vinte e quatro anos de sério e ativo desempenho das Escolinhas de Arte, os mais difundidos objetivos da Arte-Educação nas escolas primárias brasileiras ainda são: 1. Liberação emocional. 2. Desenvolvimento da coordenação motora, reforçado pela epidemia de escolas particulares Montessori durante os últimos vinte anos no Brasil. 3. O espúrio objetivo de recreação do professor, isto é, ocupar as crianças quando não têm nada a fazer ou quando o professor precisa dar uma entrevista etc. 4. Auxiliar pedagógico, subordinado às outras*

*disciplinas ou como expressão de aula. 5. Desenvolvimento da criatividade, que é um objetivo bastante indefinido e permite que o professor continue a fazer o que fazia antes, isto é, continue adotando os métodos de Artes que já datam de quase cinquenta anos, tais como: a) mero deixar fazer; b) emprego de uma sequência de técnicas [ex.: dia 2 - anilina e lápis de cera; dia-3 - varsol]; c) proposição de tema [ex.: o que você deseja ser quando crescer, sua casa, sua família, etc]" (1975, p.47).*

Identificando uma proposta educativa essencialmente intelectualista, na década de 70, Barbosa defende a indissociabilidade do intelecto e o sensível e posiciona-se contrária à intelectualização e conteudização no ensino. Pergunta:

*"Por que, então, desperdiçar a Arte, tornando-a apenas um veículo dessa intelectualização e conteudização, quando pela sua própria natureza ela poderia exercer papel mais preponderante na exploração do mundo sensível, através da forma e de sua livre articulação?". (1975, p.48).*

Sua preocupação está centrada na aproximação entre cognição e sensibilidade, ou seja, a valorização do domínio afetivo no espaço educacional, essencialmente intelectualista. Para fazer a separação entre os domínios, diz fundamentar-se em Bloom<sup>29</sup>, para efeito de análise e sistematização, mas mesmo assim acredita que tal separação tem sentido arbitrário. (1975, p.59).

A forte influência dos estudos de Bloom e seus colaboradores na década de 70 no Brasil, leva a uma preocupação exacerbada com a formulação de objetivos e, daí, ao incremento da abordagem tecnicista na educação. Visando atingir aos padrões de funcionalidade e eficiência no processo de ensino, propõe a classificação dos objetivos estabelecendo uma ordem hierárquica para comportamentos. A correta formulação dos objetivos deve ser acompanhada por eficientes estratégias de ensino e instrumentos fidedignos de avaliação.

---

<sup>29</sup> Benjamim Bloom e seus colaboradores, preocupados em dar um caráter científico aos estudos em educação, recorreram aos princípios da pesquisa das ciências biológicas para classificar plantas e animais e, adaptando tais princípios, elaboram uma taxionomia descritiva para as ciências humanas, na educação. Determinaram categorias e uma ordem aos comportamentos humanos. Classificando-os dentro de três domínios (afetivo, cognitivo, psicomotor), eles estabeleceram uma ordem hierárquica aos objetivos, partindo dos comportamentos mais simples e concretos para os mais complexos e abstratos.

Barbosa, na década de 70, buscava nos fundamentos tecnicistas de Bloom, alternativas à superação de dicotomia entre objetivos e métodos de ensino. Identificando, na prática cotidiana, a presença de objetivos mais variados, principalmente na formulação dos planos, e a grande distância destes com a efetiva prática no ensino de Artes, ela sugere:

*“Os estudos de Bloom e seu grupo de trabalho, estabelecendo a ‘Taxonomy of Educational Objectives’, apontam os caminhos mais eficientes para sobrepujar essa desconexão, possibilitando uma reformulação de objetivos seguido por uma correspondente renovação de estratégias pedagógicas e adequado instrumental para testar sua operacionalidade” (1975, p.71).*

Defende que a determinação e análise dos objetivos é a primeira tarefa do professor, ao projetar um programa de ensino (1975, p.69).

No que concerne ao momento histórico, ao contexto vivido nos anos 70, compreendia que aquele exigia, como objetivos do ensino de Arte, o *“desenvolvimento dos mecanismos de comunicação, no seu duplo aspecto de expressão e apreciação”* (1975, p.84). Identificava mudanças substanciais no mundo que exigiam a atenção para novos métodos de ensino, e, para que se efetivasse uma nova proposta educativa, apontava para a necessidade de reflexão acerca dos objetivos, para que estes não ficassem restritos ao papel. (1975, p.87).

Ao longo de seu estudo, na década de 70 e 80, Barbosa identifica, através da pesquisa sobre a história do ensino de Arte no Brasil, os objetivos educacionais como elementos imprescindíveis na determinação de caminhos para o ensino e conseqüentemente para a formação do homem em um dado momento histórico, visando a mudanças no comportamento e na mentalidade, do indivíduo como da sociedade. Mas, torna-se necessário compreender este componente curricular de forma dialética : tanto os novos objetivos formulados em consonância com novos valores e necessidades, são provocadores de transformação, como antigas concepções e interesses determinam objetivos, por vezes “ocultos” que refreiam mudanças na educação e na sociedade.



Uma distinção explícita entre objetivos dinâmicos, flexíveis e criativos e objetivos que levam à memorização e à cognição neutra e não criativa, é feita pela autora quando analisa o saber escolar e o saber televisivo, sem, no entanto, aprofundar a discussão sobre os objetivos de dominação ou libertação presentes em ambos. Numa reflexão que diz respeito principalmente aos métodos utilizados pelos distintos veículos, a autora remete-nos à reflexão sobre alguns objetivos específicos *implícitos* em cada veículo e seus métodos. Acredita que a escola, por ter uma preocupação essencialmente conteudística, cognitivista e competitiva, tem deixado à televisão a atenção ao desenvolvimento emocional, imaginativo e socializador.

*“Há um conflito cultural entre o saber escolar e o saber de apelo imediato da televisão. A escola não tem enfrentado o conflito, e o adversário sai ganhando. Pouco interessada em cultura, a escola busca o conhecimento de conteúdos, a acumulação de informação, a cognição neutra e inimaginativa.*

*Enquanto isso, a educação emocional dos jovens está entregue aos meios de comunicação de massa, especialmente à televisão, com ela aprendem sobre amor, sexo, ciúme, etc. Educam o sentir através das novelas, dos filmes e dos grandes shows musicais que criam uma comunidade de interesses entre eles, uma linguagem comum e uma solidariedade afetiva. A escola estimula a competição, enquanto a televisão proporciona a criação de um conjunto de valores que grupaliza os jovens (...) Enquanto a televisão explora a fantasia, a escola pretende aboli-la. (1984, p.148).*

Assim a autora problematiza, ao longo de seu trabalho, os objetivos da arte-educação, estabelecendo uma reflexão dialética entre desenvolvimento intelectual e emocional, verbal e visual, discursivo e presentacional. Sua reflexão contempla no início da década de 90, numa abordagem teórico-metodológica, que conceitua como pós-moderna, que busca aproximar estas dimensões do conhecimento, “polarizadas”.

A partir de estudos realizados nos Estados Unidos e de debates, seminários, simpósios e similares dos quais participou nos últimos anos, a autora sistematizou as discussões e, a respeito dos objetivos do ensino da arte no Brasil, e identifica três linhas básicas que se complementam: o desenvolvimento da capacidade de leitura de imagens, ou seja, uma aproximação entre imagem e cognição; a identificação e valorização da “herança

*artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente; e o estímulo à arte comunitária no Brasil*”, ou seja, a aproximação entre arte e comunidade na arte-educação formal, através de movimentos que *“superam o perigo de se negar a informação da ‘norma culta’ para a classe popular, pois são eles próprios compostos pelo ‘intercâmbio de classes sociais’”*. (1991, p.23-24).

*“Além destas três linhas gerais que antevêjo no futuro da arte-educação no Brasil haverá uma outra linha centrada na orientação da arte-educação em direção à iniciação ao design especialmente para escolas de 2º grau”*. (1991, p.24).

Tem consciência de que a arte é imprescindível na sociedade industrial e pós-industrial. Compreende que o *design*, enquanto artefato que traz consigo um apelo e funcionalidade, conforto e imaginação, vem ocupando, sistematicamente, um lugar de destaque na formação do homem culturalmente sensível, capaz de conhecer, usufruir, apropriar e expressar-se através do saber artístico.

*“Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida.*

*O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor fruidor, decodificador da obra de arte”*. (1991, p.32).

Discutindo longamente a proposta metodológica, denominada de Metodologia Triangular, defende o princípio de que as teorias modernas de livre-expressão, liberação das emoções e desenvolvimento da criatividade incorrem em falhas, deixando a descoberto o desenvolvimento da capacidade crítica para avaliar a produção, levando o indivíduo ao “consumo ávido e acríptico de imagens”. Acredita que, numa abordagem metodológica centrada na decodificação da obra de arte, os processos mentais, como a fluência, flexibilidade e elaboração, estão envolvidos e desenvolvem a criatividade. (1991. p.41). Assim constrói os argumentos em favor de uma proposta de ensino que desenvolva a criatividade, bem como, a capacidade de crítica, do julgamento estético e a reflexão sobre as emoções implicadas no processo de produção da Arte.

### 2.3.2 Conteúdos

Como os demais componentes do ensino de Arte, os conteúdos também são abordados por Ana Mae Barbosa a partir da contextualização histórica. A história perpassa toda a construção do conhecimento sobre ensino de Arte na obra da autora. Os conteúdos da arte não são abordados pela autora de forma específica ou única nos seus estudos, mas figuram ao lado dos outros aspectos constituintes da proposta de ensino. Portanto, buscaremos, no seu trabalho, pinçar também as discussões específicas a este componente imprescindível do ensino a partir do enfoque histórico, que é próprio da obra de Barbosa.

Os conteúdos propostos para o ensino de arte, na concepção tradicional e, principalmente nos primórdios do ensino de Artes no Brasil, centravam-se na Geometria ou na produção de artesanato, essencialmente voltado às prendas domésticas. O desenho, enquanto cópia do natural também merecia atenção, pois através dele era possível a representação perfeita da natureza e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos princípios morais.

*“Todos as abordagens do ensino da Arte tinham em comum a idéia de que o desenho geométrico e a ordem eram a base da natureza e que semelhante desenho era imprescindível para a educação moral” (1975, p.12).*

Com o início da industrialização no Brasil, o desenho assume ainda mais um tratamento voltado à geometria e sua aplicação no desenvolvimento tecnológico. O desenho, com objetivos industriais e não artísticos, privilegiaria conteúdos da geometria e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

O desenvolvimento das teorias psicológicas, o incremento da idéia de criatividade e, principalmente, o movimento modernista deflagrado pela semana de Arte Moderna em 1922, em que a expressão contrapõe-se ao poder da máquina e à razão instrumental, levam à introdução, na escola, de conteúdos artísticos relacionados à emoção, essencialmente

informada por estruturas psicológicas internas. Ou seja, as artes são buscadas como elementos libertadores de sentimentos, emoções e possibilidades criativas reprimidas no indivíduo. O espontaneísmo e a livre-expressão são incentivados.

Os conteúdos são psicologizados. Definidos a partir de experiências vivenciadas frente à situações problemáticas, estes assumem papel secundário ou complementar no processo de ensino. É dado maior valor aos *processos* mentais e habilidades cognitivas do que ao *produto*. Nesta corrente surgem propostas de abordagem da Arte; como elemento consumatório e também centradas na proposição temática.

Em estudo sobre a influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil, Barbosa apresenta o processo como o pensamento desse filósofo da educação é assinalado, traduzido e, mesmo, “adaptado” por educadores e arte-educadores brasileiros. Um dos aspectos abordados diz respeito à concepção de arte como elemento de finalização da atividade de ensino, conforme já tivemos a oportunidade de desenvolver no primeiro capítulo deste trabalho, quando nos referimos à Pedagogia Liberal Renovada Progressista e Não-Diretiva, mais especificamente ao pensamento de Dewey presente no período. Retomaremos aqui esta discussão, de forma breve, para um enfoque essencialmente voltado ao conteúdo.

O conteúdo da Arte nessa abordagem, principalmente a partir da releitura feita por teóricos brasileiros, tomou uma conotação de complementariedade e não um tratamento de co-responsabilidade e de igual importância no ato de construção do conhecimento. O conteúdo da Arte passou a ser compreendido a partir de uma visão simplificadora do fenômeno artístico. Ana Mae Barbosa acredita que isto se deva a leituras superficiais do pensamento de Dewey, por parte dos teóricos do movimento da Escola Nova no Brasil.

*“Para validar a arte na educação, o Movimento da Escola Nova valorizou principalmente o aspecto instrumental da arte, não uma instrumentalidade fundada na estética, como foi concebida por Dewey mas a instrumentalidade como uma ferramenta a serviço do conteúdo da lição” (1982, p.102-103).*

A autora infere, no momento em coteja a teoria deweyana com o pensamento escolanovista, que a compreensão aligeirada a respeito dos conteúdos da arte é decorrente de interpretações superficiais sobre o argumento de Dewey dirigido aos estetas que julgavam a realização artística e a apreciação estética um bem em si mesmo.

*“Para Dewey, o objeto estético deveria ser fonte de sugestões para a construção de outros objetos estéticos. A instrumentalidade da experiência estética reside em possibilitar a continuidade da experiência consumatória, e não em ajudar a configuração de conhecimentos em outras áreas, tais como geografia, histórica, ciências, etc.” (1982, p.103).*

A idéia sobre experiência “consumatória de Dewey, sofre igualmente uma transgressão”, conforme Barbosa. Associada à compreensão de finalização, ou de conclusão de uma atividade, a palavra consumatório passa a ser empregada com o mesmo significado. O que, segundo a autora, não é uma particularidade brasileira, mas esta compreensão é verificada também na Escola Progressiva nos Estados Unidos. Alerta para a necessidade de se interpretar a expressão na obra de Dewey a partir das diferentes designações dadas por ele para falar da qualidade estética na experiência.

*“Por exemplo, não podemos interpretar o significado de consumatório, expresso nos escritos de Dewey, sem relacionar a designação de consumatória com seu conceito de estética como uma qualidade difusa que permeia a experiência como um todo, o que é completamente diferente do conceito de arte como o ponto final de uma viagem através de várias disciplinas agrupadas em torno de um tema”. (1982, p.110).*

A partir desta reflexão passa a construir seus argumentos contrários ao uso da arte como acessório do ensino. A proposição temática é por ela veementemente criticada, por estabelecer claramente a dicotomia entre forma e conteúdo.

Ainda nas leituras de Dewey, e sua correspondente releitura pelos teóricos da Escola Nova, encontra discussões acerca das categorias : conhecimento e significado. Leituras aligeiradas da noção de significado, feitas principalmente por Scaramelli, sugeriam a identificação do significado com conhecimento e levaram a Arte a ser utilizada como “serva

*do conhecimento discursivo*". (1982, p 103). A noção de significado que inclui o conhecimento construído a partir de ações físicas, informadas pela imaginação e pela percepção, é omitida por Scaramelli. A Arte na compreensão deste educador deveria recorrer aos conteúdos oferecidos pela história e geografia para adquirirem e expressarem significado. O que de forma alguma é proposto por Dewey, segundo Barbosa:

*"Dewey considera a arte como um modo de atividade impregnada, saturada de significados. Entretanto, a importância do significado em sua filosofia vai além da concepção linguística de significado e além do conceito do conhecimento". (1982, p.104).*

Os significados são vivenciados pelos indivíduos antes de serem sistematizados, portanto na produção do conhecimento entram em operação fatores que extrapolam o saber discursivo e intelectualista. E assim significado passa a ter uma dimensão que ultrapasse a idéia de conteúdos expressos verbalmente, mas refere-se também ao saber contido na expressão visual, sonora e gestual.

Recorrendo à teorias do conhecimento para compreender a complexidade do fenômeno da construção do conhecimento e, dentro deste, a dimensão significante-significado, Barbosa cita as categorias levantadas por Susanne Langer:

*"Para ela, o homem ou mulher têm dois sistemas de conhecimento - o discursivo e o presentacional - que representam duas formas de captação da realidade que se complementam para uma compreensão integral do mundo. O modo discursivo de pensar corresponde ao uso dos processos lógicos dos métodos científicos e aos campos verbal e escrito da linguagem. O modo presentacional corresponde à arte." (1984, p.56).*

Valendo-se destes argumentos, Barbosa defende a necessidade de integrar arte à educação, caso contrário estar-se-ia privando a criança de desenvolver o sistema de pensar<sup>30</sup> não-discursivo ou artístico da criança, e, por conseguinte, não poderia desenvolver um

---

<sup>30</sup> Susanne Langer compreende a Arte como "forma significante", não discursiva, na qual o fator de significação não é discriminado logicamente. Refere-se a Arte como integrante do sistema de conhecimento não discursivo ou presentacional. Portanto, seus argumentos não qualificam a Arte como um sistema de pensamento, mas de conhecimento. Ver João Francisco DUARTE Jr. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas - SP : Papyrus, 1988. p.22.

conhecimento totalizador de si e dos outros. Nesta tarefa, propunha a investigação do fenômeno artístico envolvendo a estética, a teoria da arte e a filosofia da arte. (1984, p.56).

Porém, na década de 70, dizendo fundamentar-se nos teóricos estruturalistas, Ana Mae Barbosa já compreendia que forma também é conteúdo.

*“As modernas teorias linguísticas, baseadas em Ferdinand de Saussure, e sua designação de significante e significado, equivalente a forma e conteúdo, língua e linguagem, imagem e conceito, tem influenciado todos os campos da cultura, tornando claro que forma é conteúdo em si mesma, não apenas o invólucro do conteúdo”.* (1975, p.74).

Com este argumento Barbosa colocava-se frontalmente contrária ao uso de temas como base da atividade artística.

*“Foi principalmente influenciado pelas teorias linguísticas e pela psicologia estruturalista que excluímos completamente de nossa programação o método de proposição de tema”.* (1975, p.74).

O tema, enquanto conteúdo do ensino de arte, foi e tem sido utilizado intensivamente pelos arte-educadores. Inicialmente Barbosa recorreu a Dick Field para fundamentar sua oposição à proposição temática. Por ser considerada conteudística, na perspectiva da vinculação estreita com a idéia de conceito ou assunto, esta proposta de ensino vincula-se, segundo Barbosa, *“à já ultrapassada Teoria Cognitiva da Arte-Educação, que, através do slogan a criança desenha aquilo que sabe, não aquilo que vê tem até hoje larga aceitação no Brasil, embora já tenha sido convenientemente rejeitada pela teoria da Gestalt e pela teoria psicanalítica da percepção infantil”.* (1975, p.91).

Ao propor o tema a ser representado artisticamente através do desenho ou outra forma de expressão o professor reforça a compreensão de que toda a produção artística deve descrever alguma coisa. Esta prática é especialmente condenada quando se refere à produção infantil, pois não permite que esta utilize-se da linguagem presentacional para interagir livremente com o mundo circundante, ao contrário, exigindo sempre respostas à

pergunta: “O que é isso?”, o que a torna inegura e dependente, uma vez que o julgamento do adulto nem sempre é estimulador.

Com a crescente descoberta de materiais e sua introdução nas aulas de Arte outra prática conquista espaço : a experimentação. Partindo essencialmente dos materiais era proposto aos alunos que explorassem as inúmeras possibilidades de seu uso. A pesquisa dos materiais constituía-se no conteúdo das artes. Porém, também a prática da pesquisa sofreu distorções de toda ordem: desde a ênfase dada à técnica enquanto receituário de “como se faz” até a total “abertura” para a escolha da temática, que poderia ser proposta pela criança num universo de assuntos. A criança, nesta proposta de ensino de artes, deveria ter um estoque de temas e, entre estes, escolher um. A falta de critérios e a importância secundária dada a este conteúdo levam-na a optar sempre pelos mesmos temas, com poucas variações.

Até o início da década de 70 este enfoque dado ao ensino de artes constituía-se na possibilidade alternativa à abordagem da arte via proposição temática. Porém, Barbosa referia-se, ainda que superficialmente, a outra possibilidade para substituir o tema na aula de arte.

*“É necessário substituir o tema pela situação-estímulo aberto, capaz de possibilitar à criança a maior amplitude seletiva possível” (1975, p.52).*

Para este fim recorria a Umberto Eco, que referindo-se ao problema literário, possibilitava uma interpretação análoga às outras manifestações artísticas. Contudo, sem aprofundar esta proposta, a autora não explicita de que maneira, ou em que consiste esta abordagem teórico-metodológica e, mais à frente em seu estudo prefere substituir esta expressão pela proposta do “método dos processos mentais”.

*“Denominamos o método que orientou nossas classes durante esse programa de ‘situação-estímulo aberta’ mas hoje acredito que seria mais correto chamá-lo de ‘método dos processo mentais’, designação que vem sendo difundida por Robert Saunders” (1975, p.75-76).*



Infere-se desta afirmação que a autora, “peregrinava” por teorias, da arte-educação ou áreas afins, para construir sua base teórica e opor-se à proposição temática no ensino da arte.

Em 1984, escreve que suas leituras até o início da década de 70 não lhe possibilitavam compreender a prática no ensino de artes de forma mais aprofundada. Os livros publicados a partir de 1970 “divulgando experimentos bem planejados e análises teóricas pertinentes” contribuíram para uma abordagem mais segura sobre as questões que envolvem este ensino. Segundo a autora:

*“Coerência entre princípios teóricos e prática, inspirada na bibliografia recente, tem dado maior reconhecimento social à arte-educação e mais segurança ao arte-educador”. (1984, p.59).*

A partir de uma reflexão sobre suas próprias buscas e sobre pesquisas da década de 70 e início de oitenta, a autora identifica avanços na compreensão dos conteúdos no ensino de Arte. Referindo-se aos estudos do Projeto Zero de Harvard<sup>31</sup> e suas contribuições para a pesquisa em arte-educação, Barbosa apresenta aspectos que compreende serem decorrentes das investigações sobre comportamento visual e verbal. Como consequências deste estudo aponta:

*“A primeira delas me parece consubstanciar-se na idéias de que desenvolver a habilidade de criar símbolos visuais e desenvolver a habilidade de lê-los apresentam a mesma importância para o processo global de simbolização. Àquela questão de que se têm ocupado os arte-educadores - como a criança desenvolve a capacidade de produzir símbolos? - teremos de acrescentar outra: ‘como a criança desenvolve a leitura de seus próprios símbolos e a leitura dos trabalhos visuais dos outros?’ Por isso hoje se contesta aquela idéia, defendida por Lowenfeld (1947), de que os professores não devem perguntar às crianças acerca de seus desenhos” (1984, p.64).*

---

<sup>31</sup> O Projeto Zero “agrupa considerável número de pesquisadores comprometidos com o esclarecimento da idéia da arte como processo de simbolização e tem produzido importantes estudos relacionando simbolização e cognição geral” (1985, p.62)

Nesta caminhada, das concepções defendidas e refutadas na década de 70 à discussões empreendidas na década de 80 e início de 90, Barbosa constrói seus argumentos contrários ao tema na escola, como centralizador e “integrador” da atividade de ensino. Esta proposta, porém, ainda é norteadora de programas para o ensino de artes. Ainda no ano de 1971 as contribuições de Robert Saunders, que foi aluno de Viktor Lowenfeld, introduzem importantes mudanças no método da sugestão de tema, mas mantêm a linha didática do mestre: de estímulo ao conhecimento através de perguntas sobre o assunto presente na proposta de aula. Como exemplo é citada uma aula que parte da leitura de *O Banho* de Mary Cassat. Através do *método multipropósito* leva os alunos a discutir acerca dos detalhes da pintura e sobre a atividade doméstica representada na obra. Frente a esta sugestão metodológica Ana Mae Barbosa posiciona-se:

*“Considero que a determinação do tema leva à predominância do conteúdo, acredito que as problematizações temáticas mais abertas, como faça um desenho mostrando em que atividades a ajuda de sua mãe é mais necessária, seria indicado(sic!) porque permitiria ao aluno dar forma a uma experiência escolhida por ele próprio dentro de seu campo de referência inter-relacionando forma e conteúdo de maneira mais dialógica”. (1991, p.54).*

Mas, nesta, como em outras propostas do período, encontra discussões que, anteriores àquelas provocadas pelo *Getty Center* nos Estados Unidos, reivindicam “para o ensino da arte a coexistência dos aspectos experienciais e cognitivos da história da arte, da estética, da crítica de arte e do fazer artístico” (1991, p.63). Portanto, a abordagem de ensino que passa a defender caracteriza-se pela indissociabilidade entre o fazer, o contextualizar e a apreciação artística. Os conteúdos dos currículos de arte na escola são definidos a partir desses três princípios norteadores da Arte.

*“O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores deveria ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço”. (1991, p.34).*

Seus estudos, principalmente a partir dos teóricos americanos, e sua participação em inúmeros congressos, encontros, seminários e simpósios, contribuíram para construir argumentos em defesa da Arte na Educação, que é segundo ela seu maior objetivo. Nessas discussões com frequência se confronta com aqueles que propõem a exclusão das artes da escola. A partir da segunda metade da década de 80 e início de 90 a corrente que defende a recuperação de *conteúdos* básicos para a educação brasileira alega que “arte não tem conteúdo”. O que, segundo Barbosa provocou a organização do III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e a sua História, pelo MAC, em agosto de 1989, “*com o objetivo explícito de demonstrar os conteúdos da arte*” (1991, p.23). Este simpósio reforçou a importância da história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico na definição dos conteúdos e sua inter-relação com a forma. Extremamente entusiasmada com as discussões polêmicas sobre os conteúdos da arte, Barbosa desafia:

*“Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano”* (1991, p.4).

A partir daí, dedica-se a uma investigação acerca dos conteúdos da arte. Esta discussão já se faz presente no início de sua produção teórica, na década de 70, quando defende o contato do aluno com a obra de arte, dizendo:

*“Devemos, portanto, educar os estudantes em Arte e através da Arte, possibilitando-lhes não só o fazer artístico mas também o contato programado com a obra de Arte adulta”* (1975, p.113).

A imagem é, segundo a autora, uma fonte insubstituível de informações e como tal deve ser explorada em todas as suas dimensões a partir dos mais diversos instrumentos de investigação de que professores e alunos dispõem.

*“Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. (diz:) Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação, da gramática visual, da imagem fixa e, através da*

*leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento” (1991, p.34).*

A imagem, enquanto corporificação do domínio das artes visuais, deve ser analisada a partir de categorias como: tempo *“em sua relação dialógica de apropriação de permanência, de comentário e de crítica intertemporal das imagens”* (1991, p.96); história da Arte: o que possibilita conhecer as características das classificações de estilo, bem como a relação das expressões artísticas com o pensamento psico-social do período que lhe deu origem e, sobretudo, antes mesmo dos aspectos formais desta análise, propiciar ao espectador/leitor a possibilidade de interpretar a história a partir de suas próprias vivências, de maneira própria; a crítica e a estética oferecem elementos para a análise da materialidade da obra, através dos princípios desenvolvidos pela teoria da arte, não enquanto receituário descritivo para fazer julgamentos estéticos objetivos, com perguntas *“em geral meramente conteudistas, ou levando apenas à enumeração de cores, classificação de linhas, de formas, etc”* (1991, p.91). A proposta de incorporar a crítica e a estética no que chama de leitura da obra de arte favorece a abordagem fenomenológica necessária, segundo a autora:

*“Tem imperado nesta leitura o que os americanos denominam estudos empíricos das artes ou estética empírica que defende a idéia de que a experiência estética explicitada organiza os significados aqui e agora e que a mentalidade destes significados depende muito mais da consciência interrogante que da mutabilidade histórica” (1991, p.95).*

Outro elemento que faz parte da análise da imagem, pois é fator determinante de sua produção, é o próprio “fazer arte”. O trabalho de *atelier* no ensino das artes visuais deve favorecer a experimentação ao lado e a partir da análise da produção. O fazer artístico determina, assim como é determinado, por novos saberes em arte. Muitos critérios utilizados pela história da arte foram alterados a partir de práticas desenvolvidas no trabalho de *atelier*, a partir do confronto do artista com os materiais e com seu conhecimento objetivo e subjetivo de si e do mundo. Como exemplo, Barbosa cita as mudanças que se processaram na teoria e na história da Arte decorrentes do fazer artístico contemporâneo, que, privilegiando a performance, o efêmero, não poderia mais ser julgado por critérios objetivos e constantes.

*“O nihilismo da era pós-Duchamp exigia outra forma de interrelacionamento teoria-prática-história apontando para a simultaneidade do julgamento e não para a seqüência classificatória que era possível apenas depois do objeto artístico terminado” (1991, p. 40).*

O fazer artístico, neste caso, determinou novos critérios e novos valores para a história e teoria da Arte. Desta forma, os conteúdos da Arte, segundo Barbosa, são construídos, na dialeticidade entre o fazer, o julgar e a contextualização da obra de arte. Estes, como elementos indissociáveis do processo de ensino determinam, de forma imbricada, a construção do conhecimento em Arte, preservando a dialeticidade e a unidade entre forma e conteúdo, significante e significado, e também outras dualidades dicotomizadas, como espaço e tempo, razão e emoção, visual e verbal, enfim, arte e educação.

O conhecimento em Arte se organiza em torno dos três eixos já citados como diz Barbosa:

*“Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia de arte” (1991, p. 31-32).*

### **2.3.3 Métodos de Ensino**

Os métodos de ensino de Arte, com frequência, segundo Ana Mae, estão dissociados dos objetivos educacionais em Arte. A autora, em estudo realizado na década de 70, afirmava que os métodos de ensino não correspondiam aos novos objetivos elaborados no período. Centrando-se nos métodos largamente usados nas salas de aula: o método de livre-expressão ou *laissez-faire*, e o método de sugestão de tema ou de assunto, investigou se correspondiam aos objetivos por ela perseguidos e verificou a inadequação destes em relação a um desenvolvimento mais completo e complexo do indivíduo. Assim, posiciona-se contrária a proposição temática, que é o método mais difundido nas aulas de Artes.

Afirmava. *“qualquer sugestão de tema, destacado da presença do objeto, enfatiza somente a memória perceptual e leva portanto uma imagem que é predominantemente conceitual”* (1975, p.72).

O método da proposição temática<sup>32</sup>, que dominou os cursos de formação de professores no Brasil, a partir da década de 70, é apontado pela autora como limitado e limitador da percepção do indivíduo, assim como de seu desenvolvimento mais abrangente. Por exigir uma resposta imediata e recorrer a imagens “conceituais” e , até certa forma, abstratas, construídas pelo “intelecto sobre o sensível”, o método da proposição temática limita-se apenas ao desenvolvimento da memória perceptiva, segundo a autora, deixando de desenvolver outros componentes mentais. A partir deste argumento diz-se simpatizante da proposta metodológica elaborada por *Robert Saunders*, ou seja, o “método dos processos mentais”.

Referindo-se à abordagem que o pesquisador faz sobre os princípios orientadores comumente utilizados nas aulas de Arte, Barbosa sugere:

*“A Arte só poderá atingir e desenvolver todos os componentes criativos através do ‘método dos processos mentais’ sugerido por Saunders, como o quarto princípio orientador de uma aula de Arte”.* (1975, p.64).

Sua preocupação, no período, centrava-se, sobretudo, no desenvolvimento da criatividade, e, assim, considerava esse o método mais adequado para os objetivos voltados ao desenvolvimento criativo.

*“Segundo esse método, o professor seleciona uma atividade artística porque essa atividade exercitará um processo mental específico, tal como análise, ou abstração, habilidade de redefinir e rearranjar, flexibilidade e fluência, coerência de organização, finalidade e síntese”.* (1975, p.64)

---

<sup>32</sup> Segundo Ana Mae Barbosa, a difusão deste método se deve à “forte influência da tradução argentina do livro de Viktor Lowenfeld, *Desarrollo de la Capacidad Creadora*, que foi lido por 86% dos 215 professores inqueridos.

Outra abordagem metodológica é analisada por Barbosa naquele estudo, quando investiga os métodos voltados ao desenvolvimento da criatividade; trata-se do método direcionado à solução de problemas. O “*problem solving*”, considerado como um dos principais meios para o desenvolvimento da criatividade, centra-se na cognição, como possibilidade de oferecer soluções aos problemas, o que, na compreensão da autora, não corresponde plenamente a uma proposta de desenvolvimento do pensamento criativo e/ou divergente. Barbosa defendia a aproximação entre uma proposta metodológica de proposição de problema e o “método dos processos mentais” para o desenvolvimento da criatividade, que não estivesse centrado apenas no domínio cognitivo mas também afetivo. Dizia:

*“Há evidências de que a Arte, através do método dos processos mentais, pode ser usada como meio específico para desenvolver a criatividade na sala de aula, representando um processo similar em profundidade ao problem solving, ao mesmo tempo que confere a esse processo a indispensável amplitude, capaz de alcançar a necessária integração entre o domínio cognitivo e o afetivo. Trata-se de um relação axial. O problem solving atua no sentido vertical e a Arte, como método estético, amplia a ação do plano vertical no sentido horizontal. Entretanto, a Arte, através do ‘método dos processos mentais’, resolve dialeticamente os dois planos, tornando-se auto-suficiente para preencher todas as necessidades específicas de estímulo à criatividade”.* (1975, p.66).

A principal preocupação de Barbosa centrava-se no resgate das especificidades da Arte, sobretudo no que se refere à sua natureza estética, quando essa área de conhecimento colocava como um de seus objetivos o desenvolvimento da criatividade.

Outra pesquisa desenvolvida pela autora, na década de 70, examinando 53 programas de Arte e/ou desenho, em 53 escolas do Estado de São Paulo, identificou os objetivos e métodos de ensino mais utilizados no período. Os programas, enquanto propunham objetivos predominantemente voltados à liberação emocional, desenvolvimento da criatividade e do senso estético, apresentavam propostas de métodos

*“ligados ao tradicional ensino de desenho, como desenho geométrico propriamente dito, desenho decorativo, através da repetição e alternância, os processos ligados ao estudo de luz e sombra, etc. Assim*

*como o método livre auto-expressivo (dar lápis e papel e deixar fazer), o método de proposição de tema, o método de desenho de observação, principalmente de figura humana, flores e objetos, como bules, xícaras, etc (1975, p.86).*

Segundo a autora, ainda na década de 90, são estes os procedimentos predominantes no ensino de Arte. *“Evolução da práxis não tem lugar na sala de aula das escolas públicas”* (1991, p.12).

Barbosa atribui à falta de reflexão sobre os objetivos a grande lacuna que se verifica entre estes e os métodos empregados. Os métodos, ora tradicionais (com ênfase no desenho, na cópia, no naturalismo e na cognição), ora escolanovista (propondo a auto-expressão, a liberação emocional, o desenvolvimento de estruturas mentais, estudadas pela psicologia, a exemplo da criatividade) não ofereciam condições de dar saltos qualitativos para a proposta de ensino de Arte, segundo a autora. A sociedade coloca novas necessidades, à medida em que se processam mudanças na mentalidade e na organização social, o que exige novos métodos de ensino.

*“Mudou a Arte, mudou a criança, mudou o modo como pensamos, sentimos e vemos o mundo, mas os métodos de ensino da arte para o enriquecimento da percepção pouco mudaram”.* (1975, p.93).

Fundamentando-se numa abordagem teórica que leva em consideração a complexidade do ato perceptivo, principalmente estudado pela teoria da forma (Gestalt), a autora propõe, como desafio aos arte-educadores, a construção de novos métodos de ensino de arte, que tenham esta reflexão por base. Assim instiga:

*“... nossos métodos deveriam possibilitar o relacionamento entre as qualidades e a mentalidade da aparência do objeto, em função de sua integração em diferentes contextos, permitindo não só a análise, mas principalmente a seletividade, a analogia e a síntese, em direção a uma fluência e flexibilidade perceptiva maiores”* (1975, p.94).

Sua atenção, nesse período, estava direcionada à construção de uma proposta teórico-metodológica que levasse em consideração o objetivo mais caro a todos aqueles que



buscavam introduzir mudanças substanciais no ensino predominantemente tradicional, que era: o desenvolvimento da criatividade. Para isso defendia um estudo atento sobre a teoria da Criatividade. Dizia:

*“somente quando os métodos que norteiam o ensino da arte se conjugam ou melhor integram os princípios da Teoria da Criatividade, tendo em vista diretamente a mobilização das operações mentais e dos fatores envolvidos na produção criativa geral, é que a Arte poderá desempenhar um papel decisivo na deliberada evolução do potencial criativo” (1975, p.89).*

Porém, nessa discussão já se ocupava em apontar para a necessidade de se construir propostas metodológicas que não estivessem somente preocupadas com o fazer artístico, mas também levassem à apreciação e ao conhecimento histórico e estético de obras de Arte.

*“Devemos, portanto, educar os estudantes em Arte e através da Arte, possibilitando-lhes não só o fazer artístico mas também o contato programado com a obra de Arte adulta” (1975, p.113).*

Durante a década de 80 Barbosa desenvolveu estudos em Arte-Educação, vivenciou experiências metodológicas principalmente americanas, e sistematizou propostas que se orientam a partir de análise da obra de Arte. Essa abordagem metodológica vem sendo defendida pela autora no início dos anos 90 e é denominada de Metodologia Triangular.

A autora considera o uso da imagem nas aulas de Artes Visuais, imprescindível. Referindo-se à prática de ensino de artes nas escolas aponta para a ausência desta e polemiza:

*“Mesmo nas escolas particulares mais caras a imagem não é usada nas aulas de arte. Eles lecionavam arte sem oferecer a possibilidade de ver. É como ensinar a ler sem livros na sala de aula” (1991, p.12).*

Em palestras realizadas no ano de 1988 iniciou uma investigação a respeito da aceitação, por parte dos professores, do uso da imagem nas aulas de Arte, no momento em que divulgava a proposta metodológica que defende o uso da imagem no ensino da Arte.

Dividiu a palestra em duas partes: na primeira apresentava os argumentos necessários ao uso da imagem na escola e a grande aceitação entre os artistas de releituras de obras, ou seja, reinterpretações feitas a partir de quadros de outros artistas; na segunda parte da palestra buscava demonstrar como o uso da imagem pelas crianças é um importante estímulo à expressão artística infantil e não repressor da criatividade e livre interpretação da obra observada.

Tinha objetivos bem definidos na primeira parte de suas palestras e dizia:

*“Minha idéia era convencer os arte-educadores do seguinte: 1. Que se o artista utiliza imagens de outros artistas, não temos o direito de sonegar estas imagens às crianças; 2. Que se preparamos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, as estamos preparando para ler as imagens que as cercam em seu meio ambiente; 3. Que a percepção pura da criança sem influência de imagens não existe realmente, uma vez que está provado que 82% de nosso conhecimento informal vem através de imagens; 4. Que no aprendizado artístico, a mimese está presente como busca de semelhança (sentido grego e não como cópia)”. (1991, p.20-21).*

Ao final de uma série de palestras, em diferentes regiões brasileiras, a autora concluiu que existe uma significativa aceitação, por parte dos professores, da idéia da importância ao uso da imagem no ensino de Artes, mas, um forte movimento de repúdio à sistematização da arte.

Partindo de estudos de diferentes metodologias que atribuem grande importância à imagem no ensino de Artes, Barbosa sistematiza; o que chama de metodologia triangular: História da Arte, Leitura da Obra de Arte e Fazer artístico. Esta síntese integra os elementos propostos pelo DBAE<sup>33</sup> para o ensino de Artes, que são: a produção artística, a história da arte, a crítica e a estética. No Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo esta metodologia foi colocada em prática

---

<sup>33</sup> DBAE (Disciplined- Based - Art - Education) constitui a síntese teórico-prática elaborada pelo Getty Center for Educational in the Arts. Congrega o trabalho de muitos estudiosos da Arte-Educação americanos, entre as quais citamos Elliot Eisner, Brent Wilson e Ralph Smith.

*“A metodologia de ensino usada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo integra a história da arte, o fazer artístico e a leitura da obra de arte. Esta leitura envolve análise da materialidade da obra e princípios estéticos e semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos” (1991, p.37).*

A divulgação da concepção de ensino de Arte que, para atender às necessidades de um mundo pós-moderno, em que as informações são processadas de forma vertiginosa, deve integrar a história da arte, a crítica de arte, a estética e o fazer artístico torna-se, nos anos 90, uma meta de trabalho para a autora.

O tripé sobre o qual se assenta esta proposta metodológica, conforme vimos mencionando, é composto pela história da arte, pelo fazer artístico e pela leitura da obra de arte.

A história da arte oferece o contato com a obra de arte, sua produção contextualizada, suas características de classificação de estilo, os valores sociais e psicológicos da época, do lugar e do indivíduo e, sobretudo sua significação para o homem de hoje. A apreciação artística é imprescindível à abordagem histórica, mas agora recebe o enfoque crítico à obra. O termo “apreciação artística” passa a ser evitado; sua significação é ampliada. Não mais se restringe a julgamentos entre bom e mau e análises do senso comum, que buscavam o “deleite estético”, mas resgata:

*“... aquela idéia de apreciação, como possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica embora não goste dela” (1991, p.39).*

Assim, a história da arte é complementada pela leitura da obra de Arte. A apreciação artística, agora compreendida como leitura da obra de arte, é constituída pela estética e pela crítica. E, por sua vez, exige julgamentos de qualidade e conhecimentos teóricos de arte para a decodificação da obra. Faz-se necessário um conhecimento acerca dos conceitos visuais, (sonoros ou gestuais), que compõem uma “gramática” visual (sonora ou gestual), para proceder uma análise sobre a obra, interpretá-la e, por fim, emitir julgamento de valor. Passando por um processo que amplia a discussão a respeito da crítica à obra de arte

estendendo-a a outras formas expressivas em Arte e outras áreas do conhecimento humano exercita-se a crítica de arte e a abordagem estética na interpretação da obra.

O contato do indivíduo com a obra de arte prepara-o para o entendimento do mundo que o cerca. A leitura das obras de artes plásticas favorece também uma leitura do mundo das imagens, sejam elas arte ou não.

Barbosa, por estar voltada às artes plásticas, direciona todos os argumentos no sentido destas. Sua preocupação está centrada na leitura da imagem, com sua gramática visual, seus conceitos, suas formas. Assim, defende:

*“Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento” (1991, p.34).*

Acredita que somente quando a leitura da obra de arte e a história da arte estiverem associadas ao fazer artístico poder-se-á oferecer um ensino de Arte crítico, capaz de formar o apreciador e o fruidor da arte.

O fazer arte por si só não é capaz de formar criticamente a criança. As práticas de ensino de artes centradas na liberação emocional em livre expressão, segundo a autora, não têm favorecido o desenvolvimento da capacidade crítica para avaliar a produção. Aos defensores da metodologia da livre expressão no ensino da Arte, Barbosa desafia:

*“Os defensores da arte na escola para a libertação das emoções devem lembrar que as emoções podem se revelar em múltiplas expressões catárticas e reativas, mas pouco aprendemos de nossas emoções se não somos levados a refletir acerca de nossas próprias respostas” (1991, p.41).*

A livre-expressão, que tem por eixo principal o fazer artístico desinteressado pelo “produto final”, passa a ser contestada. O produto artístico também deve ter importância no

ensino da arte, não apenas o processo, a intenção, a experimentação ou a expressão catártica. Alguns arte-educadores têm promovido, neste sentido, a análise de trabalhos dos próprios alunos e, ampliando o senso crítico, desafiam-nos para a decodificação da imagem produzida. Torna-se relevante desenvolver a capacidade dos indivíduos de formular hipóteses, julgar e contextualizar conceitos e opiniões sobre as imagens, não apenas procedendo a feitura do objeto artístico. Embora o fazer artístico seja considerado elemento imprescindível ao conhecimento e à construção do conhecimento em Arte.

O fazer artístico é insubstituível e na compreensão da autora, a ele está relacionado todo o desenvolvimento do pensamento e da linguagem presentacional, que extrapola a compreensão linear e discursiva predominante na escola, bem como o pensamento racionalista que ignora a emoção na produção do conhecimento. O trabalho de atelier na escola, que, segundo Barbosa, é uma contribuição do Romantismo, oferece a possibilidade de interferir na dinâmica essencialmente intelectualista da escola e de desenvolver outra forma de pensamento, que não a discursiva. Porém as atenções não estão mais concentradas no fazer artístico, mas distribuem-se igualmente sobre os demais componentes do processo de ensino/aprendizagem em artes : história da Arte e leitura da obra de arte. Referindo-se ao livro didático produzido por Saunders sobre sua proposta de ensino de Arte centrada na leitura da imagem, associada ao fazer artístico, a autora comenta o avanço verificado nesta formulação, que não se preocupa mais em oferecer um receituário de técnicas, característica preponderante nos livros didáticos em artes. Diz ela:

*“As orientações práticas referentes ao fazer artístico têm pouco interesse. Podemos encontrá-las em qualquer livro de técnicas, sempre convencionais para arte-educadores mediocres” (1991, p.60).*

O fazer artístico é parte integrante do processo de construção do conhecimento em Artes mas não o único. A experimentação é um aspecto de grande relevância na exploração dos materiais, formas e possibilidades expressivas, devendo estar associada à reflexão crítica, à teoria da arte, à história da arte e à estética. O processo percorrido na feitura da arte é importante, e o produto, igualmente importante, contém elementos de um pensamento não traduzível em palavras, mas com características próprias que podem constituir um corpo

teórico capaz de fundamentar as discussões sobre sua própria prática. Assim, o fazer artístico, muito enfatizado pela corrente modernista no ensino de arte, passa receber a complementação de novas “ordens cognitivas” (1991, p.91). Ao trabalho de *atelier* somam-se a história e a apreciação da obra de arte, ou seja, a história da arte, o fazer artístico e a leitura da imagem.

Poderíamos ainda perguntar, considerando a importância do resgate da imagem no ensino de arte, nesta proposta metodológica : Quais imagens devem ser analisadas? Quem selecionava a obra a ser analisada?

Barbosa se ocupa em estudar também este aspecto na produção americana sobre a leitura da imagem na escola, bem como faz suas próprias reflexões a este respeito.

A imagem, na escola, para a autora, abrange não só aquela produzida por artistas, mas também a imagem da propaganda, a imagem produzida pelos alunos, a imagem veiculada pelos meios de comunicação, na TV, nas revistas, nos cartazes, nos livros, etc. Embora reforce constantemente o argumento de que se deva proceder a análise a partir da história da arte e da teoria da arte e, não menos frequentemente, defenda o contado com obras de arte, seja através de visita ao *atelier* do artista, a museus e/ou utilizando-se de reproduções.

No estudo que faz sobre a série *Teaching Through Art* de Robert Saunders, refere-se aos argumentos do autor contrários ao uso dos *slides* para a leitura da imagem e sua preferência por reproduções em papel. A reprodução em papel, no tamanho e textura próximas ao original, favoreceria o processo de ensino em sala de aula, pois não exige que se apaguem as luzes. Porém está consciente da falta desses recursos na escola.

*“As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não tem dinheiro para comprar livros (...) visitas a exposições são raras e em geral pobremente preparadas. A viagem de ônibus é mais significativa para as crianças do*

*que a apreciação das obras de arte. A fonte mais frequente de imagens para as crianças é a TV, os fracos padrões dos desenhos para colorir e os cartazes pela cidade (outdoors)” (1991, p.12).*

Assim, dedica-se ao longo do trabalho a uma abordagem sobre a imagem, principalmente a oferecida pela reprodução fixa, mas diz haver uma crescente produção de vídeos apresentando e analisando obras de arte nos Estados Unidos e Canadá. Após ter examinado alguns vídeos, conclui que em sua maioria dão ênfase à história da arte e não mais a uma abordagem centrada na vida de artistas, mas em temas ou em movimentos artísticos.

Outra recomendação que é feita ao longo do trabalho, a partir de leituras de diferentes estudos, diz respeito ao número de obras a serem analisadas. Aconselha então o contato com várias obras, ou pelo menos duas, para que seja possível ao apreciador tirar conclusões acerca das soluções encontradas para os problemas propostos, seja em relação à forma, seja à temática, aos materiais, etc. O trabalho centrado em uma única obra tem validade quando os objetivos de ensino impõem tal exigência, mas seu uso como modelo é descartado e, para responder com qualidade às necessidades do ensino da arte, deve ser contextualizada sua produção e analisados os elementos da composição a partir da teoria da arte, que pressupõe o contato com outras obras e conhecimento de outras produções.

O método de ensino que parte dos três elementos : leitura da imagem, história da Arte e fazer artístico está, crescentemente, sendo estudado e praticado no Brasil, mas, pela desinformação, falta de recursos e muitos outros fatores, não é proposta metodológica predominante na realidade escolar brasileira. Em estudos da década de 80 Barbosa problematiza as questões acerca da metodologia e, frente a uma interrogação concluiu:

*“Qual a metodologia adequada para o ensino da arte? É impossível e completamente contrária à teoria do “personal knowledge” a determinação a priori de uma corrente metodológica como a certa. A escola tem de dar lugar a uma multimetodologia, mas precisamos nos preparar para analisar, comparar, estabelecer valores através dos quais avaliar as diferentes metodologias. É preciso nos manter (sic!) atentos para avaliá-las em relação às posturas teóricas e em relação a nossa próprias prática e contexto.*

*Multimetodologia não significa que qualquer metodologia seja boa e, muito menos, adequada. Não se trata de ecletismo metodológico, mas da possibilidade de tentar diferentes caminhos para chegar ao objetivo proposto” (1984, p.122-123).*

Nesta reflexão discorre sobre três propostas metodológicas na educação artística brasileira: a polivalência, a integração concêntrica e a integração alocêntrica ou interdisciplinaridade.

A polivalência é, segundo a autora, uma “síntese da artes”, que promove o aligeiramento do saber artístico e um ensino de arte “*inócuo, uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado*” (1984, p.88). Esta proposta metodológica se faz presente em todos os níveis de ensino (1º, 2º e 3º graus) e tem significado, na prática, uma justaposição periférica das diferentes linguagens (música, teatro, dança, artes plásticas e desenho). Como exemplo de uma aula em que o método de ensino utiliza-se de vários elementos e linguagens artísticas e não verticaliza seus estudos sobre eles, cita o uso de uma música, como provocadora de emoções, e, em seguida, o desenho para representar o que sentiu. Esta é, segundo Barbosa, uma interpretação errônea do princípio da interdisciplinaridade e passou a fazer parte de forma oficial, do ensino de arte brasileiro. Na formação dos arte-educadores este princípio metodológico desencadeou um fracasso generalizado: em dois anos de curso universitário esperava formar o professor que tivesse o domínio das diferentes linguagens artísticas, sua gramática, seus instrumentos, seus materiais e sua história, e efetivamente lançava nas escolas um profissional incapaz de se expressar gráfica, plástica, sonora ou gestualmente. Este, por sua vez, organiza um ensino, justapondo técnicas, reproduzindo receitas, geralmente caracterizado pela superficialidade do conhecimento.

*“... a polivalência, instituída pela Reforma de 1971, traduz a interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito. O professor organiza o conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa esta organização para o aluno. Em algumas áreas, como em educação artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música,*



*conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor” (1984, p.69).*

A integração concêntrica é outra proposta metodológica praticada na escola. Muitas vezes confundida com a polivalência distingue-se desta pela maior profundidade que dá à abordagem das áreas evoluídas. Centrando-se em uma área ou em um tema, utiliza-se de outras formas expressivas para construir um conhecimento mais abrangente em atenção ao seu objetivo principal. Como exemplo desta proposta metodológica, Barbosa refere-se a um de seus alunos, que ela assim se dirigiu:

*“ – Eu sou polivalente e sou bom professor. Eu trabalho na sala de aula com folclore. Quase sempre dou o bumba-meu-boi. As crianças dançam, fazem as roupas e o boi, e tem música acompanhando; portanto é polivalência” (1991, p.88).*

A autora corrige o aluno na compreensão que tem sobre polivalência, mas incentiva a prática de ensino centrada na integração concêntrica. Porém, a proposta metodológica de integração concêntrica não deve impossibilitar uma abordagem alocêntrica dos conteúdos da arte.

*“Na verdade, este professor está centrado no teatro, nas artes cênicas. Usa a música em função do espetáculo e as artes plásticas em função da construção dos personagens. É uma linha de trabalho que deve ser incentivada na escola, mas sem prejuízo da integração alocêntrica” (1984, p.88).*

A integração alocêntrica ou interdisciplinaridade pressupõe o trabalho conjunto de diferentes profissionais. Nesta proposta, os conteúdos distintos, a partir de suas especificidades, devem, num estudo atento, oferecer ao aluno a compreensão daquilo que é próprio e do que é comum às várias linguagens artísticas. Estudando na música, na expressão corporal, nas artes visuais, e nas artes cênicas, separadamente, sua história, a gramática que articula suas obras de arte, os materiais e os instrumentos que utiliza, buscase construir um conhecimento mais complexo e abrangente do fenômeno, como exemplo para esta proposta metodológica. Barbosa cita os corais dirigidos por Samuel Kerr.

*“A dramatização nos corais dirigidos por Samuel Kerr, embora seja decorrência da música, do próprio movimento do corpo ao cantar ou da pesquisa de sons para a composição, é sempre orientada, alargada, estendida e operacionalizada por um especialista em teatro. Esses corais constituem um exemplo de interdisciplinaridade”. (1984, p.88-89).*

Na escola, Barbosa defende um ensino que leve em consideração as características de cada fase dos alunos. Nas séries iniciais recomenda uma abordagem globalizadora dos conteúdos por um único professor, mas orientado por especialistas, pois a característica da organização do pensamento infantil é sincrética, logo os conteúdos devem organizar-se também de forma unificadora. A partir dos nove anos recomenda o aprofundamento nas diferentes formas de pensamento (discursivo, científico e presentacional) e para isso, torna-se necessário o trabalho de pelo menos três professores (um para cada linha de pensamento e as disciplinas resultantes). Compreende que as crianças nesta idade passam a desenvolver a capacidade de análise, abstração e tomada de consciência do próprio processo criador, o que exige uma abordagem metodológica prioritariamente centrada numa *“integração concêntrica em função da área dominante do professor e, portanto, não se pretenderá que, desta experiência, o aluno saia entendendo os princípios articuladores da obra de arte gráfica, pictórica, cênica, musical, etc.”* (1984, p.89). A partir dos 11 anos torna-se necessário estimular com maior objetividade a capacidade de análise do aluno, como também sugere o trabalho integrado de professores especializados nas diferentes linguagens artísticas, a partir de projetos interdisciplinares, integrando alocentricamente as várias áreas. Nesta fase também sugere o contato dos jovens com imagens representadas em duas dimensões, ou a observação do meio circundante tridimensionalmente, *“mas a atividade de desenhar observando outro desenho facilitará a tarefa de representar de modo reconhecível os objetivos”* (1984, p.153), visto que o adolescente encontra-se na fase naturalista e deseja fazer desenhos representativos reconhecíveis. A exemplo cita o uso da fotografia como estímulo à representação bidimensional do objeto.

O adulto, na compreensão da autora, deve ter a oportunidade de confrontar sua produção com a produção cultural historicamente construída. Neste sentido a história da arte, a crítica e a estética são imprescindíveis.

*“Relacionar a experiência individual com a experiência de outros seres humanos artistas deveria ser o embasamento do ensino da arte para adultos. A história individual pode recuperar a história da humanidade e projetá-la para o futuro através da ruptura e da continuidade”. (1984, p.146).*

O professor, na escolha de metodologia mais apropriada ao desenvolvimento integral do indivíduo deve levar em consideração vários fatores: os aspectos básicos da história individual; o desenvolvimento genético do ponto de vista emocional, intelectual, social, gráfico, plástico, gestual, etc., da criança do adolescente e do adulto; o conhecimento da história da arte e da evolução da cultura. Estes, entre outros fatores, são imprescindíveis à construção de projetos metodológicos para o ensino de artes mais adequados ao atendimento de objetivos próprios a cada realidade, envolvendo indivíduos concretos. *“Um arte-educador sem estas informações dificilmente sairá do círculo vicioso da sensibilização através da arte”* (1984, p.147), diz Barbosa referindo-se aos fatores fundamentais para a construção de propostas metodológicas críticas para o ensino de artes no Brasil.

#### **2.3.4 Avaliação**

Assim como sobre os demais componentes da didática do ensino de arte, não é feito estudo específico sobre avaliação na obra da autora, mas há a referência a este aspecto em um ou outro texto de sua obra. Buscaremos aqui resgatar a noção de avaliação presente na obra de Barbosa.

O grande conflito que se estabelece quando se fala sobre o ensino da Arte refere-se à avaliação. E suas causas são historicamente construídas. Barbosa, ao resgatar a história da arte-educação aponta para as concepções presentes em distintos períodos e como estas refletem-se diretamente também sobre a avaliação. Por exemplo: o inexistente espaço destinado às artes ainda no início do século XX era minimizado pela oferta de aulas de desenho, justificadas por sua função preparatória ao trabalho industrial e sua aproximação com os conteúdos intelectualistas, ele era encarado bem mais como um tipo de escrita do que como um componente das artes plásticas. Porém tal ensino não atingiu o *status* de seriedade que as idéias liberais e positivistas almejavam, mesmo quando priorizava os

conteúdos matematizados da geometria prática, e situando-se num plano inferior às outras disciplinas do currículo. Esse quadro foi determinante para que o desenho não tivesse poder de reprovação no ensino global. Referindo-se à Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, que vigorou até 1925, como determinante em relação à anulação da importância da *nota* nos exames de Desenho, Barbosa conclui:

*“Ora, num sistema onde passar de ano, passar nos exames finais do ginásios e passar no vestibular para a escola superior se constituía a meta a ser duramente atingida, as aulas de Desenho começaram a ser menosprezadas por serem aulas que ‘nunca reprovam’”. (1978, p.92).*

Essa compreensão perpassa diferentes períodos da história do ensino da Arte<sup>34</sup> e agrava-se a partir da lei 5.692/71, quando se torna obrigatória a inclusão da Educação Artística, porém com a compreensão de que esta se constitui essencialmente numa *atividade*, a qual deveria intervir positivamente no ato de aprender. Os legisladores compreendiam-na como atividade de expressão das emoções que não “necessita” da participação da inteligência e da reflexão na produção artística. Tal compreensão também conduzia a um tratamento diferenciado do restante das disciplinas curriculares, no que se refere a avaliação. Esta reflexão é feita por Barbosa, que também comenta as práticas mais frequentes na abordagem avaliativa em artes:

*“O sistema educacional não exige notas em arte porque a educação artística é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretação da lei educacional 5.692. Algumas escolas exigem nota a fim de colocar artes num nível de importância de outras disciplinas; nestes casos o professor deixa as crianças se auto-avaliarem ou os avalia a partir do interesse do bom comportamento e da dedicação ao trabalho” (1991, p.12).*

A concepção de avaliação ligada ao processo de ensino, e não ao produto, recebeu especial contribuição teórica no início do século XX. Com a introdução de novas concepções ligadas à psicologia e às correntes expressionistas, futuristas e dadaístas da arte

---

<sup>34</sup> Barbosa não faz uma abordagem especificamente voltada à questão da avaliação, bem como não oferece mais elementos para detalhar o processo avaliativo em diferentes períodos da história da Arte-Educação. Assim, faltam-nos dados para explicar esse componente do processo de ensino no período compreendido entre 1925 e 1971, visto que construímos a categoria a partir da obra da autora.

contemporânea na cultura brasileira, há a introdução de novos métodos de ensino prioritariamente voltados ao espontaneísmo e à expressão infantil. Essas discussões colocam outros elementos para a abordagem da avaliação no ensino de artes: por compreender que arte não se ensina, mas se expressa, também passam a veicular a idéia de que era preciso preservar a ingênua e autêntica expressão da criança; logo, qualquer intervenção classificatória, avaliativa ou competitiva era descartada. E ainda, o uso da arte como instrumento terapêutico constitui-se noutra característica marcante deste período, o que também pressupunha a arte como uma atividade fundamentalmente expressiva.

Em decorrência dessa mudança de mentalidade, muitos grupos de tendência escolanovista passaram a influenciar também alterações no trabalho de professores de Arte brasileiros. Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read ofereceram os principais aportes teóricos da pedagogia nova no ensino de Artes. A ênfase no *processo*, em que a Arte está “*ligada a objetivos da psicologia da criança e da Educação, enfatizados na prática da Arte*” (1975, p.112), em detrimento do *produto*, onde a Arte está “*ligada especificamente às disciplinas da Arte, enfatizadas na observação das obras*” (1975, p.112) passou a tomar espaço nas discussões sobre avaliação em Artes. A preocupação com a livre-expressão, o desenvolvimento da criatividade e a busca de autonomia intelectual do educando determinavam a predominância do processo, enquanto provocador de situações problema e fomentador de vivências e ações práticas e, portanto, a avaliação em termos de produto (como resultado da ação) não tinha sentido, mas o desenvolvimento de processos mentais e habilidades cognitivas eram amplamente defendidos pelos teóricos da escolanova. Essa concepção informa muitas práticas de ensino e norteia reformas curriculares até a década de 80 estando presente até hoje em muitas escolas segundo comentado no primeiro capítulo.

Nos escritos do início da década de noventa Barbosa argumenta sobre mudanças de mentalidade, que denomina de pós-modernas.

*“Cai por terra o slogan dos arte-educadores dos anos sessenta: o que importa é o processo e não o produto. Este slogan começa a ser substituído pela consciência da importância da relação ‘processo-produto’, na história do indivíduo e na história cultural”. (1991, p.81).*

Nas discussões que se iniciam no Brasil, principalmente a partir da introdução do estudo de Ana Mae Barbosa sobre a proposta metodológica do DBAE, e que sistematizou com o nome de metodologia triangular, a valorização do produto artístico como elemento imprescindível no ensino de arte passa a ser resgatado.

A história, a crítica e a estética voltam-se à análise da obra, *produto* de uma época, com características próprias, com elementos estruturais de uma linguagem artística, seja gestual, visual ou sonora e com sua significação para o homem que a produziu, para a sociedade que lhe deu origem e para o indivíduo que a aprecia. Neste sentido, porém, o processo não perde sua importância. O fazer artístico que até então, na Escola Nova, recebia um tratamento essencialmente voltado ao processo e suas implicações psicologizantes, passa a receber um tratamento também voltado ao resultado. São proporcionados contatos dos alunos com obras e, a partir delas, desafiadas novas criações. As soluções encontradas por artistas em relação a temas, materiais, formas, entre outros aspectos, são analisados e constituem-se no ponto de partida (ou de chegada) para o fazer artístico.

*“o equilíbrio entre as três ordens cognitivas varia conforme a experiência do grupo, havendo sempre a preocupação de não separar a criação da crítica e de permitir uma leitura individual da gramática visual” (1991, p.91).*

Esta preocupação, segundo a autora, perpassa a atividade de ensino e, conseqüentemente a avaliação. A leitura da obra juntamente com o fazer artístico possibilita também o desenvolvimento criador e a livre-expressão, enquanto leitura e manifestação individual.

Relatando uma experiência de ensino de arte a partir da leitura da imagem quando crianças e adolescentes em uma visita à exposição “As Bienais no Acervo do MAC” (1987-88), foram estimuladas a escolher uma obra para, a partir dela, produzir novas imagens, Barbosa concluiu que os trabalhos decorrentes da observação não se repetiam e

apresentavam aspectos próprios a cada indivíduo, seus valores e conhecimentos até então construídos. Propõe, então:

*“O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem. Assim, estaremos ao mesmo tempo preservando a livre-expressão, importante conquista do modernismo que caracterizou a vanguarda do ensino da arte no Brasil de 1948 aos anos setenta, e nos tornando contemporâneos” (1991, p.107).*

A avaliação deve corresponder aos objetivos formulados. Portanto, os critérios norteadores da avaliação, que se dá sobre o processo e o produto, devem ser definidos a priori, como também durante o processo, nunca ao final da atividade. E, principalmente, o “diálogo estético” deve se fazer presente no ato da avaliação. “Diálogo estético” para Barbosa é o diálogo entre professor e aluno que se dá a partir do diálogo sobre as imagens, sendo elas analisadas sob critérios e informações teóricas perpassadas pela história da arte, pela crítica de arte e pela estética. Referindo-se a um estudo que propunha a leitura do confronto entre duas obras de arte: a “Negra” de Tarsila do Amaral e “O Torso” de Anita Malfatti, Barbosa sugere que um julgamento avaliativo pudesse se dar pelo diálogo entre professor e aluno.

*“Um rico diálogo estético poderia se estabelecer entre professor e aluno diante do diálogo visual destas duas imagens. Noções como a diferença de representação através do desenho e de massas na pintura ficariam bem esclarecidas”. (1991, p.97).*

Dos argumentos aí apresentados infere-se que tal diálogo também se torna profícuo quando acontece sobre a produção do próprio aluno.

A autora posiciona-se veementemente contrária a concursos, quando estes têm como objetivo julgar e classificar trabalhos artísticos de alunos. Comenta que sua saída da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, entre outras causas, foi devida a sua não concordância com essas práticas em relação ao concurso.

*“Entre outras armadilhas que limitaram meu trabalho na Secretaria de Educação a apenas quatro meses, refiro-me aqui especificamente à publicação do meu nome a minha revelia, no Diário Oficial, como coordenadora de um concurso que dá prêmios aos melhores alunos. Sou radicalmente contra concursos, quando se trata de atividades produzidas pelo pensamento divergente” (1984, p.120, em nota).*

Outra opinião contundente de Barbosa sobre a avaliação refere-se ao uso desta como *arma* para dominação. O controle que alguns dirigentes exercem através da avaliação para assegurar seu poder pela força é abominado pela autora. Para ela cabe aos integrantes do processo de ensino gerir também a avaliação e esta não deve ser compreendida apenas como resultado, mas como momento de análise e síntese. Seu caráter não deve ser conclusivo mas, antes de tudo, provocador de reflexão acerca do processo e do produto, percorrido e atingido, pelos sujeitos da atividade, oferecendo elementos para novas abordagens e outros encontros. Assim refere-se ao relatar a experiência de organização e participação do *“Festival de Inverno de Campos do Jordão”*, em 1983. Momento em que viveu um conflito com elementos da coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação de São Paulo, por causa da avaliação do referido curso. Estes, que até então não haviam participado do planejamento do curso reivindicaram a exclusividade para estabelecer os critérios e avaliá-lo. Tinha como argumento a concepção de avaliação como momento de *“amarrar o processo”*. Ofendida com o fato Ana Mae Barbosa reage:

*“É difícil para um pedagogo convencional entender a ordem aculta da arte, mas qualquer educador que se diga democrata sabe que a avaliação baseada em regras de constrangimento pode levar apenas à ‘liberdade negativa’ e que a educação democrática se baseia na liberdade positiva para ser construtiva e criadora” (1991, p.136).*

Sua opinião, porém, sobre o tratamento dado à avaliação ao longo da história pelos dirigentes despóticos fica mais explícita quando diz:

*“E tudo foi construção até o momento da avaliação. Sabemos que a arma dos educadores ditadores de normas e famintos de dominação é a avaliação. Através da avaliação eles podem exercer o poder sobre qualquer processo educacional, açambarcando-o, negativando-o ou positivando-o a seu bel-prazer. Na história da educação brasileira, muitas experiências sérias, significativas e importantes foram*



*assassinadas por avaliadores estranhos ao processo educacional, que estava sendo julgado não só por manipulação, preconceito, má intenção, falsa ideologia, mas também por ignorância vivencial e falta de entendimento acerca da própria experiência. Aliás, seria interessante escrever a história da destruição da educação brasileira. A avaliação é o maior agente desta destruição. Daí, o educador consciente das tramas ideológicas a educação recusar o avaliador especialista, que desce de pára-quadras no final da experiência educacional, que não tem, portanto (para usar uma expressão de Ecléa Bosi) uma 'comunidade de destino' com os professores e alunos que experimentaram caminhos divergentes para conhecer e aprender" (1984, p.135-136).*

Atingida diretamente por uma prática de avaliação repressora e de controle reagiu opondo-se frontalmente a ela. Segundo a autora, a avaliação deve fazer parte do processo de construção do conhecimento e dela, e sobre ela, devem fazer parte, determinando sua forma, os sujeitos envolvidos no ato de ensino-aprendizagem. Qualquer prática avaliativa "alienígena" ao processo planejado e construído na coletividade deve ser refutado, sob o risco de não contribuir para o crescimento intelectual, emocional e social dos indivíduos, mas contribuir apenas para a opressão e o cerceamento da liberdade, impedindo a auto-gestão plena dos cidadãos.

#### **2.4 A Concepção de Indivíduo, ou sobre os Sujeitos Históricos envolvidos no Processo de Ensino-Aprendizagem: Professor e Aluno.**

Os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem são aqueles que no espaço de sala de aula, ou no *atelier* ou ainda nos museus, se ocupam com o ato de ensinar e aprender: professor e aluno. A construção do conhecimento em Arte pressupõe um envolvimento destes sujeitos mediados pelo conteúdo, ou seja, ensinar e aprender Arte, na compreensão de Barbosa, acontece a partir da leitura da obra de Arte, da história da Arte e do fazer artístico. Defende uma educação humanizadora em oposição a uma abordagem intelectual, em que a Arte possibilite ao indivíduo desenvolver a capacidade criadora, a percepção e a imaginação para interferir na realidade circundante (1991, p.5). Paulo Freire é citado pela autora como um referencial para uma educação humanizadora, principalmente pelo princípio dialógico que orienta sua práxis (1982, p.21).

Assim, durante a produção teórica de Barbosa está presente a noção que tem sobre os indivíduos agentes do processo de ensino e aprendizagem. A noção de Professor apresentada em sua obra é construída a partir de suas próprias buscas enquanto arte-educadora, e a partir das definições das especificidades deste campo epistemológico. Em outras palavras: não é possível definir o perfil do educador em Arte proposto por Barbosa sem que este se construa a partir das próprias buscas da autora e a delimitação de um campo do saber ao qual deve fazer parte: a arte-educação. A terminologia que empregamos para distinguir quem pratica do que é praticado, arte-educador e arte-educação, sugere a “penosa” construção em que sujeito e objeto não se dissociam. Por isso o texto que apresentamos caracteriza-se pela indissociabilidade entre o que Barbosa compreende ser o papel do arte-educador frente a própria definição do campo da arte-educação.

Da mesma forma, a abordagem sobre a noção de aluno presente na obra desta arte-educadora, somente pode ser feita a partir do confronto entre o papel da educação e as exigências feitas pela sociedade para a formação do indivíduo.

#### ***2.4.1 O Professor, ou sobre o Arte-Educador***

No resgate da historicidade do ensino de arte, Barbosa mantém constante a discussão sobre o Arte-Educador. Uma de suas maiores preocupações, ao recorrer à história, é o resgate de uma identidade social, a construção das referências conceituais e práticas que constituem a área de cognição em Arte e, conseqüentemente, a constituição de um grupo de discussão auto-referente: os arte-educadores.

Referindo-se a uma aula de História da Arte-Educação em que ouviu uma aluna comentar sobre a existência ou não de tal conteúdo, a autora explicita sua posição e os motivos de sua pesquisa, às questões relativas ao ensino da arte e sua história.

*“O que me assustou não foi o desconhecimento das lutas travadas no Brasil desde o século XIX por positivistas e liberais, para tornar a arte disciplina obrigatória nos currículos, nem o desconhecimento das inúmeras experiências de implantação de Arte na Escola, a partir da década de 20 no Brasil.*”

*O que me assustou foi descobrir que o professor de arte se pensa sem História e História é importante instrumento de auto identificação (...) A história da Arte-Educação é importante para os professores de Arte, porque somos um grupo caracterizado como uma minoria. Nós somos discriminados negativamente no sistema escolar através de escasso número de horas/aula, do excesso de alunos por classe, da pobreza de instrumental, da ausência de financiamento para material e estudos avançados, da negação e da suspeita de incompetência profissional generalizada.*

*Como qualquer outra minoria que é habitualmente desconsiderada desenvolvemos uma auto-imagem fraca e negativa” (1986, p.10).*

Suas reflexões a este respeito com frequência são apresentadas em seus livros. A exemplo: quando discute sobre suas próprias justificativas para permanecer na Arte-Educação e, sobretudo, dedicar-se ao estudo da História e não apenas ao estudo dos fundamentos psicopedagógicos da arte, comenta:

*“... meus estudos de história visam principalmente uma busca de status cultural para a arte-educação. É uma espécie de modo de me confirmar, me justificar culturalmente. Uma espécie de álibi ou legítima defesa da arte-educação. Começou há dez anos com a necessidade de provar que arte é importante na educação. Se eu conseguisse provar historicamente esta importância, estaria justificada, legitimada atual e contextualmente” (1984, p.118).*

Inferimos, nesta afirmação, o quanto suas buscas, historicamente fundamentadas, servem para sua consolidação profissional, não apenas no que se refere a um campo de atuação, muitas vezes corporativo, mas, sobretudo, na efetiva construção de uma área de conhecimento humano que julga ser de fundamental importância na formação do indivíduo.

A construção do conhecimento em Arte-Educação distinguiu-se da construção do conhecimento unilateral em Arte ou em Educação. Implica em “conhecer Arte” e saber acerca dos princípios filosóficos, psicológicos e metodológicos da Arte-Educação. Esta discussão atinge diretamente o professor de Arte na escola.

Resgatando a história da Arte-Educação no Brasil, Barbosa identifica em distintos momentos o “aproveitamento” de profissionais de variadas formações para atender a

demanda emergente na área de ensino de Arte. Referindo-se aos profissionais que assumiam este ensino, na década de 70, diz:

*“Nossos professores de Arte são os alunos de nossos conservadoras Escolas de Belas Artes ou dos Cursos de Professorado de Desenho. São também aceitos pela lei os egressos das Escola de Desenho Industrial e das Escolas de Artes e Comunicações, ambas em geral bem orientadas, embora ainda muitas presas aos modelos da Bauhaus ou de Ulm. A mesma aceitação abrange os formandos em matemática. Não há obrigatoriamente estudos específicos sobre Arte-Educação no currículo desses cursos ou escolas. O que existe é apenas uma complementação pedagógica muito geral, exigida pela lei” (1975, p.35).*

Preocupada com o quadro apresentado para o ensino de artes, no período em que a lei 5.692/71 tornava-o obrigatório, em especial com a falta de profissionais formados para atuarem na área, passa a levantar propostas capazes de atenuar ou mesmo resolver problemas emergenciais desta ordem. Suas propostas envolvem: cursos de atualização para professores, qualificando os professores que já atuavam na escola; e cursos específicos para artistas, artesãos e professores autodidatas, que favorecesse a atuação destes no ensino regular.

*“Da mesma forma torna-se urgente a qualificação de artistas e artesãos com professores, para que possamos dispor de recursos humanos adequados à natureza da reforma que se pretende. O escasso valor que se vinha dando à Arte na Educação afastou o artista das salas de aula. Trazê-lo para dentro da escola é vencer o preconceito contra a Arte. O artista, pela sua constante atuação experimental ao nível da forma e dos materiais e pelas suas características como pessoa criativa, muito tem a dar à Educação. É importante a formulação de novos instrumentos legais para o aproveitamento do artista e do professor autodidata, embora a lei possa vir a vincular esse aproveitamento à realização de cursos de qualificação, ainda que de curta duração” (1975, p.103-104).*

Nesta colocação que defende a atuação do artista no espaço da escola, está implícita a importância que dá ao profissional das artes na efetiva assunção dessa área embora também concorde que a prática, ou melhor, o fazer artístico por si só, não garanta uma

competência didática, necessária ao ensino. Em certo ponto de suas discussões sobre as questões teórico-metodológicas do ensino de artes diz:

*“Partindo dessas reflexões acerca do processo de ensino da Arte, no duplo enfoque de objetivos e métodos, podemos inferir que os professores de Arte precisam, em primeiro lugar, de sólidos conhecimentos teóricos acerca das teorias da Arte-Educação, e de um modo de pensar acerca da Arte que possa ajudá-los a definir as atividades artísticas na escola e a Arte na sociedade moderna, sua função e praticalidade (sic). Isto os tornará capazes de perceber de que modo os métodos devem mudar, se uma diferente Filosofia de Arte foi tomada como ponto de apoio. (1975, p.94).*

A formação específica para os profissionais da Arte-Educação é uma reivindicação constante no trabalho da autora. Desde a década de 70 em que fazia propostas concretas, dizendo: “não podemos esperar dois ou quatro anos pelos primeiros licenciados em Educação Artística”. E ainda no início dos anos 90, defende cursos de formação e capacitação profissional, para os arte-educadores, com uma abordagem fundamentada teórica e metodologicamente.

Resgatando o processo histórico que a partir de 1973 criou os cursos de licenciatura em Educação Artística nas universidades brasileiras de forma unificada, ou seja, com um currículo a ser aplicado em todo o país, identifica estes como responsáveis por uma formação acadêmica fraca dos profissionais desta área.

*“O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau.*

*É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é dezoito anos), com um curso de apenas dois anos, um professor de tantas disciplinas artísticas. Temos hoje setenta e oito cursos de licenciatura em educação artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração.*

*Somente no Estado de São Paulo temos trinta e nove cursos. Poucas universidaddes, como a Universidade de São Paulo, recusam-se a*

*oferecer o curso de dois anos e optam por um curso de quatro anos, o que é legalmente possível através de regulamento do Ministério da Educação, seguindo, entretanto, um currículo mínimo obrigatório que não é adequado para preparar professores capazes de definir seus objetivos e estabelecerem suas metodologias' (1991, p.10).*

Defende, para reverter tal estado de coisas, a discussão em torno de mudanças nos cursos de formação de professores de artes, e neste sentido, o redimensionamento do currículo mínimo. As discussões, porém, sobre currículo mínimo não são feitas de forma particularizada. Fica implícita em sua obra um tratamento específico a ser desenvolvido em cada área artística (artes visuais, artes cênicas, música) e uma abordagem geral, que se pressupõe como pertencente a um currículo mínimo, a ser definida pelas necessidades que se impõem de forma dinâmica aos arte-educadores. Como exemplo citamos a discussão que faz sobre a lacuna conceitual verificada nos professores a respeito de um aspecto presente no ensino de artes, que ainda é um dos objetivos propostos por este ensino: o desenvolvimento da criatividade.

*“Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo, logo só lhes resta o senso comum” (1991, p.11).*

No sentido de interferir e propor alternativas à solução dos problemas indetificados, indiretamente sugere que as universidades estendam o currículo além do mínimo e busquem oferecer cursos que realmente instrumentalizem os professores a um trabalho competente, artística, filosófica e pedagogicamente. Capacitando os professores a organizarem programas e práticas em sala de aula que apresentem coerência entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.

Além dos cursos de graduação refere-se a cursos de capacitação em serviço e cursos de especialização mestrado e doutorado. Relatando algumas iniciativas particularizadas no que se refere aos cursos de atualização profissional, ex: O Festival de Campos do Jordão, e de especializações, Barbosa acredita que estes cursos rápidos interferem muito pouco na

formação dos profissionais que atendem. Em relação, principalmente às especializações sua posição é clara:

*“em geral os cursos rápidos de especialização não são suficientes para fornecer aos professores universitários o conhecimento básico que eles precisam para preparar professores de arte para escolas secundárias. Em geral, aqueles cursos funcionam como uma fonte para um diploma que conta para melhores salários ou para melhorar o status dos professores universitários” (1991, p.15).*

Relatando sobre os cursos de mestrado e doutorado em arte-educação, Barbosa afirma, que até os fins dos anos oitenta não eram oferecidos no Brasil, a não ser a partir de 82, como uma linha de pesquisa na pós-graduação em Artes.

Outro importante instrumento de formação do professor, no caso político, é o seu engajamento em associações e sindicatos. Como instrumento de oposição aos desmandos e à manipulação do trabalho docente em artes, seja através de exigências que atrelam conteúdos aos interesses ideológicos de dominação, ou na redução indiscriminada de carga horária da disciplina nas grades curriculares das redes públicas de ensino, ou ainda outras causas, as associações têm correspondido ao seu papel.

*“As associações têm sido vitoriosas na preparação política dos professores de artes, mas poucas delas tiveram tempo de desenvolver programas de pesquisa (exceto a AESP) e de aperfeiçoamento conceitual para arte-educadores” (1991, p.14).*

Porém, a tarefa de formação de professores, não é uma das que competem às associações, mas sobretudo, uma atribuição do Estado. Ao Estado compete formar os educadores para um exercício profissional competente.

*“A primeira tarefa do Estado é então a formação de recursos humanos, de pessoal capacitado para decodificar e potencializar as forças que controlam a cultura, estimular o acesso de todos à livre-expressão, propiciar o desenvolvimento orgânico das artes dentro do contexto local, valorizar as fertilizadoras trocas de idéias e experiências, identificar os padrões específicos de organização cultural de uma comunidade para entender novo vocabulário e novos contextos estéticos” (1991, p.5).*

Esta colocação é feita em relação à formação de profissionais para atuação em diferentes campos de trabalho, em especial na formação de arte-educadores para o trabalho em museus. Mas sua abrangência possibilita estendê-la à formação de professores para o ensino de artes nas escolas, uma vez que é papel precípua do Estado oferecer a Educação, enquanto espaço de produção, divulgação, pesquisa e manutenção da Cultura.

Os espaços políticos de atuação do arte-educador, segundo Barbosa, devem ampliar-se. Além da efetiva assunção do espaço escolar, no que diz respeito ao ensino de Arte, sobretudo assumindo a “luta política e conceitual para conseguir que arte seja não apenas exigida mas definida como uma matéria”, a autora defende que o arte-educador também atue em museus, pois, na perspectiva pós-moderna de ensino da arte, o museu deve constituir-se num espaço pedagógico de contato com a cultura. Portanto, a organização de uma exposição, por exemplo, não pode prescindir da colaboração do arte-educador, no que se refere à abordagem didática necessária a sua interpretação. Diz Barbosa:

*“interpretar uma exposição é um processo tão complexo e dialético quanto interpretar um quadro ou uma escultura. Ao arte-educador compete ajudar o público a encontrar seu caminho interpretativo e não impor a intenção do curador, da mesma maneira que a atividade de adivinhar a intencionalidade do artista foi derogada pela priorização da leitura do objeto estético por ele produzido. As atividades do arte-educador e do curador são complementares: interpretar uma exposição é tão importante quanto instalá-la! São atividades que têm como suporte teorias estéticas, conceituação de espaço e de tempo” (1991, p.84).*

Incomoda à autora o fato de o arte-educador não assumir sua atuação no espaço do museu, de forma que, preservando suas especificidades, possa construir, na coletividade das áreas presentes no museu, uma prática de transformação desses espaços, para torná-los abertos ao público e, assim, espaços educativos.

*“Os arte-educadores de museu não assumem a liderança do ensino da arte, do qual foram pioneiros, porque não conseguem se comunicar com especialistas da mesma área que operam fora do museu, porque se fecham numa esquizofrenia museal. Estão equivocados porque só escutam quem é especialista em museus, mas querem falar para todos: o*



*vasto público que frequenta museus.. A potencialidade cultural dos museus é enorme, se aqueles que nele trabalham deixarem de querer artificialmente instituir em pré-especialidade científica cada área operacional do museu e passarem a entender que no museu temos uma colagem de diferentes áreas do conhecimento (design, história da arte, comunicação, artes gráficas, educação, química, física, etc). É a operacionalidade conjunta que confere pós-especificidade museal a estas áreas.*

*A única pré-especificidade de museu é a museografia. O resto é educação antes de ser educação em museu, é arte-educação antes de ser arte-educação em museu, e é história da arte antes de ser história das obras do museu” (1991, p.126-127).*

O trabalho do arte-educador em museu deve ser, portanto, voltado ao público. Neste sentido, o diálogo deste com os colegas que atuam nas escolas torna-se uma necessidade e pode significar a dinamização e “oxigenação” das práticas nos diferentes espaços em que ocorrem enquanto experiências educativas. Discutindo conjuntamente teorias que embasam o ensino de artes, os arte-educadores podem redimensionar suas práticas e construir conhecimentos novos e transformadores.

O envolvimento dos arte-educadores deve dar-se, no entendimento da autora, em todas as instâncias em que as discussões sobre ensino de Arte estiverem presentes. E cabe ao arte-educador lutar pela efetiva ocupação desses espaços. Referindo-se às reivindicações dos arte-educadores, principalmente a partir da segunda metade da década de 80, que apontam para a necessidade de se fazerem representar junto aos órgãos de financiamento de pesquisas no Brasil diz:

*“Pedíamos, por exemplo que os órgãos encarregados de financiar pesquisas no Brasil como FINEP, CNPq, e CAPES criassem uma consultoria de arte-educação para apreciar os projetos desta área que lhe são enviados (na CAPES havia em 1980) e que se perdem por entre os projetos de outras áreas sob os olhos decisórios de especialidades em outros assuntos” (1991, p.4).*

E comenta que tal reivindicação se perdeu, na “lata de lixo de história” (1991, p.4), pelos desmandos no governo, em suas instâncias responsáveis pela Educação e Cultura.

Documentos produzidos por especialistas e outros elaborados em encontros e festivais pelo conjunto dos arte-educadores não foram respondidos e, acredita, nem sequer lidos.

Porém, é no espaço da escola e, nesta especificidade, do ensino de Arte, que centra sua maior atenção enquanto pesquisadora. Alerta para as mudanças no que se refere às exigências de um ensino voltado à formação de profissionais críticos e capacitados para uma atuação competente em diversas áreas da comunicação visual e expressão plástica. As novas exigências, decorrentes de mudanças na sociedade, conduzem o professor, gradativamente, a envolver-se com discussões emergentes e buscar constantemente sua capacitação. Discorrendo sobre as alterações que devem se processar no ensino de arte, a partir das exigências do mercado profissional, Barbosa aponta para o trabalho conjunto da Universidade com entidades da indústria e comércio, no sentido de formarem os professores de 2º grau para atender às exigências emergentes.

*“A consciência de que o artefato trará mais qualidade a vida, se além das propriedades funcionais, ao mesmo tempo também se apelar para a imaginação, está começando a vir à tona. Esta idéia junto com a certeza que o produtor do artefato será mais eficiente se ele/ela tiver algum conhecimento de arte desponta, e alguns dos programas na Universidade de São Paulo organizados para professores de arte de escolas públicas de 2º grau como ajuda do Centro para Design na FIESP (Federação das Indústrias de São Paulo) já enfatizam esta tendência” (1991, p.25).*

O arte-educador, neste caso, não somente do 2º grau mas de todos os níveis da escolarização, deve conhecer arte, e isto tem como pressuposto a construção do conhecimento artístico a partir e na inter-relação entre o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Sem estes pré-requisitos, na compreensão da autora, não é possível construir o conhecimento em arte. *“O conhecimento em arte se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação” (1991, p.32).*

Cabe ao arte-educador, no domínio deste conhecimento, organizá-lo e intermediar a relação entre arte e público, o conhecimento artístico e o aluno, ou ainda, objeto de arte e o apreciador. Porém, a arte-educação, enquanto *“epistemologia da arte” (1991, p.32)* extrapola a compreensão apenas didática ou pedagógica ou puramente artística.

*“Nem a arte-educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte, nem a arte-educação como facilitadora entre a arte e o público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico” (1991, p.32).*

A investigação dos modos pelos quais se aprende arte na escola de 1º e 2º graus, na Universidade, nos museus, ou em *ateliers* deve ser uma tarefa do arte-educador, mas desempenhada à luz do referencial oferecido pelas três áreas acima referidas. Ao arte-educador cabe a maior parte da responsabilidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem e equacionar as questões metodológicas no sentido de oferecer uma abordagem da Arte a partir dos três eixos que conjuntamente constituem o saber artístico. Portanto, deve ser competente artística e pedagogicamente.

Barbosa, referindo-se às terminologias empregadas para o ensino da arte, a expressão arte-educação enquanto termo utilizado em oposição à denominação oficial: “Educação Artística”, chega a propor supressão dos dois últimos em função das necessidades que os novos tempos apontam.

*“Eliminaremos a designação arte-educação e passamos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser contextualmente revisto na escola fundamental, nas Universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser revisto nos projetos de politécnica que se anunciam” (1991, p.7).*

Nesta citação inferimos sobre o vasto campo que está aberto aos profissionais desta área de conhecimento humano. O ensino da arte, assim como o ensino nas demais áreas do saber, deve passar por uma profunda revisão e cabe aos profissionais envolvidos neste processo, fundamentados teórica-metodologicamente, assumirem seu papel e, sobre estes conhecimentos e sobre a prática, procederem às mudanças necessárias, bem como, reivindicarem as condições para que outras se implementem.

Em especial, no ensino de artes muitas mudanças são necessárias para que a arte possa efetivamente estar presente no espaço escolar, visando a uma formação mais abrangente do homem, em que a dimensão artística é imprescindível. Os arte-educadores, na compreensão da autora, têm papel intransferível a desempenhar. Porém, sua atuação não deve ser isolada, ao contrário, deve buscar a participação de artistas, para desenvolver um trabalho conjunto na área. A autora opõe-se veementemente ao pensamento expresso por alguns artistas contrários à inclusão da Arte na educação escolar, sob a alegação de a escola ser um espaço repressivo e cerceador da criatividade.

*“Recuso o preconceito mesquinho de artistas contra o ensino da arte, atitude que é uma espécie de posse exclusiva do conhecimento estético e artístico, uma tentativa de detenção do poder cultural. É através da educação que a arte tem a possibilidade de se democratizar e de voltar, no caso do Brasil, ao domínio popular, como o foi no período Barroco (...) Compete a nós, professores de arte e artistas, numa ação conjunta, tentar através da educação pública uma melhor distribuição do patrimônio artístico, da riqueza estética, elevando assim a qualidade de vida da população” (1984, p.160).*

Aos profissionais envolvidos com a produção, análise e contextualização histórica do conhecimento artístico compete lutar pelas condições necessárias à divulgação e valorização desta, que é uma das mais antigas manifestações humanas. O arte-educador, em especial, deve organizar o processo de ensino-aprendizagem a partir dos três eixos referenciais e buscar a participação dos demais profissionais da Arte no sentido de oferecer ao aluno acesso à produção artística local/universal. Em outras palavras, Barbosa defende um professor de arte com formação para trabalhar na perspectiva da metodologia triangular, que tem por requisito um profissional *“conectado com o mundo da arte”* (1991, p.124).

#### **2.4.2 O Aluno, ou Sobre a Formação do Cidadão**

A abordagem que faz sobre o aluno, enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem em Arte, é genérica. Não é desenvolvido, pela autora, um estudo específico sobre os fatores complexos que constituem o e interagem no processo de construção do conhecimento pelo aluno, como fatores psicológicos, fisiológicos, genéticos, etc. a não ser

quando, de passagem, tal necessidade se impõe. Sua maior preocupação está centrada na busca dos argumentos necessários para fazer da Arte um elemento presente na formação do indivíduo, não apenas como *“instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente como componente de sua herança cultural”* (1991, p.3).

No que se refere a uma pesquisa centrada no aluno, sua obra aponta para a intenção, no início de sua carreira, de investigar, através da imagem construída pelas crianças recentemente chegadas a Brasília na década de 60, no início da urbanização da nova capital, como as mudanças de concepção do espaço interferiam na *“busca da identidade da criança numa cidade nova através da imagem”* (1986, p.106). Mas este viés de abordagem na pesquisa sobre Arte na educação não foi concluído. Uma enchente no Rio de Janeiro destruiu o material coletado e, assim diz Barbosa: *“perdi toda a pesquisa e nunca mais retornei a pesquisar o espaço no desenho da criança”* (1986, p.107).

Seu estudo não está centrado no desenvolvimento da criança, do adolescente ou do adulto, mas tem preocupação especial com eles, que em última instância são diretamente atingidos por sua luta em favor da Arte na escola.

Como exemplo citamos as discussões que introduziram a proposta metodológica triangular, em especial, sua indignação com a decisão dos Secretários de Educação dos Estados em extinguir a educação artística do currículo. Em seus argumentos, opostos aos dos Secretários, explicita o papel que atribui à arte na educação do homem.

*“A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas idéias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador. Estão estes senhores e senhoras interessados em inovar suas instituições? Estão interessadas em educar o povo? Poucos governantes o estão. Em geral a idéia é que povo educado atrapalha porque aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante”* (1991, p.2).

Uma educação que garanta uma maior distribuição da produção artística, enquanto patrimônio cultural da humanidade e enquanto forma de conhecimento humano, é tarefa da

escola. Formar o cidadão pensante, que sobre o mundo circundante, no caso o mundo das imagens, possa fazer julgamentos, contextualizar as produções e interferir criativamente nos espaços visuais é, para Barbosa, o papel da Arte, no caso, das artes visuais.

Reconhece que hoje a escola brasileira não oferece as condições necessárias para desenvolver com qualidade o ensino artístico e estético. Denuncia ainda que o problema da qualidade não afeta apenas a arte-educação, mas diz respeito a todas as outras áreas de ensino no Brasil. A questão da evasão escolar e da repetência indica a inadequação do atual sistema de ensino às necessidades dos indivíduos e da sociedade. O ensino profissionalizante proposto com a LDB 5.692/71 foi catastrófico.

*“Quase 50% das crianças abandonam a escola no primeiro ano (sete anos de idade, antes da alfabetização ser completada). A profissionalização no 2º grau tornou-se um fracasso. As companhias não empregam os estudantes quando eles terminam os cursos porque sua preparação para o trabalho é insuficiente” (1991, p.13).*

Para reverter este quadro muitas mudanças são necessárias. A década de 80 caracterizou-se pela denúncia e a crítica a este estado de degradação da educação. À década de 90 devem, no entendimento da autora, corresponder às lutas pela construção de novas referências, para uma educação voltada às exigências dos indivíduos e da sociedade pós-moderna. As pesquisas nesta área são imprescindíveis à atuação mais comprometida e transformadora do ensino escolar, em especial do ensino da Arte.

*“Precisamos arte + educação + ação e pesquisa para descobrir como nos tornarmos mais eficientes no nosso contexto educacional, desenvolvendo o desejo e a capacidade de aprender de nossas crianças” (1991, p.4).*

Compreender o desenvolvimento físico, psicológico e social de homem é requisito necessário para a construção de uma proposta de ensino coerente e significativa. Portanto, “o processo da educação deve ser análogo à forma de pensamento do aluno” (1991, p.86),

deve corresponder às características, expectativas, alcance e limites próprios às individualidades e às fases evolutivas do desenvolvimento humano<sup>35</sup>.

Nos primeiros anos da infância quando o pensamento se organiza de forma sincrética, o ensino de artes deve atender a esta características. Deve ser apresentado de modo globalizado por um único professor, possibilitando ao aluno *“a oportunidade de fazer um trabalho pessoal em arte que desenvolva seu processo criador”* (1984, p.89). Sua confiança numa proposta de ensino de arte que atenda as necessidades próprias da criança em cada fase de seu desenvolvimento, leva Barbosa a afirmar que a arte na escola poderia ajudar a combater a evasão escolar na 1ª série.

*“Em São Paulo, esta evasão é de mais de 50%. Uma das razões é a limitação da comunicação verbal da criança das classes pobres que usa um vocabulário restrito a setenta palavras mais ou menos. O desenho, a pintura, o gesto, a música, superando e ampliando os limites da palavra, iriam ajudar a criança a se comunicar com o seu professor e a desenvolver suas possibilidades de representação”* (1984, p.119).

Na alfabetização a arte, além da educação emocional, pode favorecer o desenvolvimento da capacidade de visualização e organização de *gestalts*, contribuindo para o domínio do código verbal.

A partir do momento em que a criança passa a valorizar a função sintática dos símbolos e exercer sua capacidade de análise e abstração, o ensino também deve ser adequado às novas características da criança: *“torna-se necessário um ensino que possibilite um aprofundamento nas diferentes formas de pensamento discursivo, científico e presentacional”* (1984, p.89). Esta deve ser uma prática que se inicia na 3ª e 4ª série, quando a criança está, aproximadamente, com 9 (nove) anos de idade, mas deve ser uma prática ainda mais aprofundada a partir da 5ª série quando a criança, com 11 (onze) anos, deve ser estimulada a desenvolver sua capacidade de análise e de síntese. Num estudo com professores especialistas em música, artes cênicas e artes visuais, poderiam entender as

---

<sup>35</sup> Embora compreenda ser necessário o estudo sobre as fases do desenvolvimento humano, como requisito do processo de ensino, Barbosa não se ocupa, especialmente com ele. Sua abordagem é introdutória e superficial, neste aspecto, e serve para salientar a importância que dá à pesquisa deste aspecto.

especificidades de cada área e construir, a partir de projetos interdisciplinares, o conhecimento nas artes de modo a perceber em que aspectos são semelhantes e em quais se distinguem enquanto forma.

Para o adulto, Barbosa defende um ensino contextualizado, em que a produção artística busque sua fundamentação histórica, ou seja, *“relacionar a experiência individual com a experiência de outros seres humanos artistas deveria ser o embasamento do ensino de arte para adultos”* (1984, p.146).

Na década de 90 esta abordagem de ensino, que integra a história da arte, ao fazer artístico e à leitura da obra de arte, passa a ser definida pela autora também para crianças, que já nas séries iniciais deveriam ter contato com imagens e, principalmente, com trabalhos de arte de adultos, artistas. A democratização do acesso ao código erudito, dominante na nossa sociedade, enfim, ao conhecimento produzido historicamente nas Artes, deveria ser um objetivo da educação, em particular do ensino das artes. E, neste sentido, cabe à escola oferecer as possibilidades de contato com imagens que não se limitem àquelas comumente encontradas nos meios de comunicação de massa, livros didáticos, outdoors, etc. Oferecendo outros parâmetros de referência para que o aluno possa emitir julgamentos, fazer análises e produzir artisticamente de forma crítica. Faz esta defesa baseada em estudos e opiniões de Quentin Bell e Gombrich. Compreendendo que *“as crianças já entram na escola violentadas em sua expressão original pelos modelos visuais que lhes são constantemente impostos”* (1984, p.57) consideram válida a substituição dos péssimos padrões por padrões de valor artístico.

Além de promover uma educação crítica, que prepare o indivíduo para ser um fruidor ou um consumidor da produção artística capaz de sobre esta emitir julgamento estético. A educação escolar em Arte deveria também desenvolver a consciência da identidade nacional. Segundo Barbosa:

*“A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as*



*classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos” (1991, p.33).*

Esta afirmação da autora deve ser analisada com maior atenção por isso reservamos ao capítulo conclusivo a discussão crítica das concepções presentes no seu discurso pedagógico.

No capítulo seguinte procuraremos contextualizar a sua produção intelectual, inserindo-a nas discussões mais amplas da sociedade a qual pertencia ou, da qual faz parte.

### **CAPÍTULO III - O CONTEXTO HISTÓRICO DA PRODUÇÃO TEÓRICA DE ANA MAE BARBOSA**

Identificamos ao longo da obra de Ana Mae Barbosa seu empenho em construir as bases teóricas e metodológicas para o ensino da arte à luz da História, principalmente no Brasil. A noção que constrói sobre Arte, Educação e sobre os elementos do processo de ensino-aprendizagem em Arte é permeada por concepções teórico-práticas de Educação que não são deslocadas da realidade da qual a autora faz parte. Em outras palavras, a visão de homem e de mundo, o discurso pedagógico dessa intelectual é informado por uma ampla e complexa conjuntura sócio-político-econômica e filosófica a qual pertence. Portanto, a obra dessa arte-educadora está inserida em um contexto que a determinou e no qual também interferiu, num processo dinâmico e dialético.

A preocupação em entender a produção intelectual da autora em sua época e explicá-la como elemento determinado e determinante de seu tempo torna-se uma exigência, na medida em que ela se explica não só a partir de sua contribuição para a construção da historicidade do ensino da Arte, mas também a partir do estudo das relações que geraram e alimentaram tal produção. Contextualizar sua obra significa entendê-la como produção e produto das reações sociais de sua época. Esta abordagem ganha maior significado quando percebemos que possibilita superar uma compreensão apenas biográfica ou de que é consequência de uma busca isolada, solitária, motivada por impulsos “interiores” da autora.

Sua produção, por outro lado, não pode ser compreendida como resultado de um processo lógico e linear, em que as idéias exprimem coerência e unidade. pelo contrário, são

resultantes de uma intrincada relação de inúmeros fatores, desde a ação dos mais diversos determinantes sociais até as influências psicológicas próprias a sua singularidade.

A relativa autonomia que tem frente os diferentes condicionantes psico-sociais é consequência da relação dialética e dinâmica que se processa nesta intrincada relação.

Assim, buscaremos entender a produção de Ana Mae Barbosa a partir de uma análise mais ampla da sociedade, no caso brasileira, que a circundou, bem como sua relação com seu grupo, ou seja, o grupo auto-referente ao qual se vinculava. Identificando os interlocutores com os quais Barbosa estabelece diálogo, e por vezes, um confronto explícito, buscaremos mais elementos para compreendermos melhor a visão de mundo da autora e sua opção pedagógico-política para o ensino da Arte.

### **3.1 Um Breve Enfoque Histórico dos Anos 60 e 70**

O Brasil no início dos anos 60, numa explícita manifestação de luta de interesses antagônicos e, por isso, conflitantes, viveu um de seus mais contundentes choques sociais. As reivindicações políticas de esquerda cresciam, e ampliavam as possibilidades de efetivação de uma reforma agrária. O ato da assinatura de decretos, em 13 de março de 1961, por João Goulart, mudando radicalmente alguns aspectos da vida econômica e política do Brasil, como, entre outras; a nacionalização das refinarias de petróleo, contrariou os interesses da oligarquia brasileira, diga-se de passagem, perpetuada no poder desde os tempos da colonização. Assim, as forças tradicionais aliadas aos militares e aos interesses multinacionais através, de Golpe de Estado executaram a “Contra-Revolução de 1964”.

O Governo Militar redefiniu os rumos políticos, econômicos e sociais do país, com base no modelo econômico desenvolvimentista de concentração de renda e no achatamento salarial. Estabeleceu também outras estratégias para atingir seus fins e assegurar sua posição hegemônica na sociedade: dominou os meios de comunicação de massa; cerceou a livre-expressão; extinguiu partidos políticos; cassou, prendeu, controlou e perseguiu entidades populares e lideranças, controlou a universidade oficial e particular, entre outras coisas.

A educação no final dos anos 50 e início dos anos 60, passava por um processo lento e gradual de mudança. O país, que vivia um clima de “abertura democrática” permitia o desenvolvimento de experiências, ainda que isoladas, na educação popular, principalmente voltadas à alfabetização de adultos e à criação de centros populares de cultura.<sup>36</sup> É de se assinalar também a participação de elementos ligados a correntes progressistas, na elaboração do texto de LDB de 1961, em que pese o ser caráter conciliatório, a partir do qual nenhuma mudança concreta se efetivou na prática de nossas conservadoras escolas, mas ainda assim, faziam-se presentes algumas concepções opostas às liberais. Em estudo sobre o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino no Brasil, Saviani analisa as principais leis da Educação brasileira à luz do contexto histórico e às discussões que lhes deram origem. Referindo-se à LDB de 1961, diz: *“o texto convertido em lei representou uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação”* (Saviani, 1988, p.61).

Um dos participantes do processo de discussão da LDB de 61 é Paulo Freire, educador que, com a ditadura militar, foi obrigado a se exilar, junto com muitos outros. A perseguição violenta aos intelectuais de esquerda, inviabilizou a construção de propostas críticas para a educação no Brasil no que se refere especificamente ao ensino oficial.

A partir de 1964, a educação brasileira passa por dois momentos distintos, conforme Otaíza Romanelli.

*“O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política de recuperação econômica (...) o segundo momento começou com medidas práticas (...) entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, e necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil”* (Romanelli, 1987, p.196).

---

<sup>36</sup> As discussões sobre a Educação no Brasil, no período em questão e especificamente sobre a Educação popular, são encontradas, respectivamente em: Luiz Antônio CUNHA. *Educação e Desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1980, e Vanilda PAIVA. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo : Loyola, 1987.

Entre 1964 e 1968, o Brasil assinou e executou vários acordos de cooperação para o desenvolvimento da educação com os americanos: os chamados “Acordos MED-USAID”<sup>37</sup>. Estes foram determinantes no encaminhamento de um vasto programa de reformas. A primeira reforma atingiu as Universidades Brasileiras, em 1968, em seguida o ensino de 1º e 2º graus, em 1971. As reformas, ligadas às medidas de exceção, subordinaram a educação ao projeto econômico desenvolvimentista. Qualificar a mão-de-obra para atender à demanda do novo modelo econômico, torna-se então a função principal da educação: preparar para o trabalho. O ensino profissionalizante<sup>38</sup> introduzido no 1º e 2º graus, através da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 visava a uma inserção gradual dos indivíduos no mercado de trabalho.

A efetivação de um ensino profissionalizante, porém, não aconteceu. Estudos apontam para a lacuna que se verifica no projeto que visava, a partir da união entre teoria e prática, a formar o profissional para um mercado de trabalho em crescimento. Miriam Warde, em estudo sobre a profissionalização na educação brasileira analisa a reforma de ensino de 1º e 2º graus, através da lei 5.962/71 e dos Pareceres 45/72 e 76/75 e conclui:

*“... a realidade escolar capitalista rejeita a unidade entre teoria e prática na medida em que a escola capitalista é ela já produto da divisão entre trabalho intelectual e o trabalho manual (...). A função da escola capitalista é inculcar a ideologia dominante ('é transmitir o humanismo do nosso tempo') para poder qualificar adequadamente para o trabalho e se articular à anarquia do mercado” (Warde, 1977, p.87).*

Assim, a educação numa sociedade capitalista, em que a cisão entre teoria e prática perpassa todas os setores, não é capaz de promover um ensino profissionalizante, mas sim torna-se explicitamente comprometida com a inculcação da ideologia dominante, seja através dos livros didáticos, ou pelo controle direto e sistemático exercido sobre os professores e alunos em sala de aula. Em especial, no que se refere ao 2º grau que perdeu

<sup>37</sup> Romanelli faz uma abordagem detalhada sobre a política educacional dos primeiros anos do regime militar e influência americana através dos acordos de cooperação financeira e assistência técnica, efetivados pela assinatura de comum acordo entre MEC e seus órgãos e a Agency for International Development (AID).

<sup>38</sup> Conforme discutimos no I capítulo do presente trabalho, a respeito da Pedagogia Liberal Tecnicista, especificamente, sobre o ensino profissionalizante.

seu caráter propedêutico, bem como ao ensino superior, tornado ainda mais elitizado, no que se refere ao acesso às Universidades públicas (Germano, 1994, p.190).

Outro aspecto presente nas políticas de educação do período diz respeito à oferta de escolas, enquanto benefício social redistribuidor da riqueza. Ao lado do papel de formadora de mão-de-obra qualificada, cabia à escola também a atribuição de promotora de oportunidades de ascensão social, através de uma suposta democratização do saber.

Como nos apresenta Namó de Mello, o Regime Militar, voltado a um projeto econômico desenvolvimentista, no qual a premissa básica era a concentração do capital e a exploração da força de trabalho, levou a um crescente empobrecimento das camadas majoritárias da população. A estas, que abandonavam o campo e faziam crescer os cinturões de miséria das grandes cidades, as alternativas de exercer a cidadania tornava-se, a cada dia mais, uma meta inacessível. A influência do pensamento pragmatista americano, em que *“a ascensão social passa a ser atribuída e associada não apenas à acumulação e à poupança, mas também, e cada vez mais, à preparação individual”* (Mello, 1987, p.49-50) contribuiu para que a proposta de expansão quantitativa de escolas viesse a representar uma alternativa, ainda que ilusória, de equacionamento do problema da desigualdade social. Inspirados no pensamento liberal, em que a escola representa a oferta de igualdades de oportunidades aos indivíduos, no que se refere ao acesso às informações, e em consequência, a ascensão social, procedeu-se à expansão quantitativa da escola, sobretudo nos centros urbanos. Porém, o conflito entre quantidade e qualidade se intensifica gradativamente a partir deste período, quando um maior contingente populacional ingressa na escola através da expansão da oferta de vagas.

Namó de Mello, abordando o problema qualitativo versus quantitativo, aponta para os fatores que, relacionados a outros aspectos, geraram um estado de crise na educação. A burocratização do sistema de ensino para responder às necessidades de uma demanda quantitativa, a escassez de recursos humanos e materiais são, na compreensão da autora, elementos que contribuíram para que a escola ainda mantivesse seus altos índices de fracasso

escolar entre alunos de baixa renda: a escola continua sendo um espaço social extremamente seletivo, do qual um grande número de alunos é excluído precocemente.

Porém, na abordagem desta autora, é na figura do professor que recai uma das maiores parcelas da responsabilidade, no sentido de conduzir o processo de ensino e promover a qualidade na educação. Esta tese que defende será abordada mais à frente, no momento em que contextualizarmos o processo de abertura política no Brasil, especialmente, vinculada ao pensamento pedagógico sócio-histórico, do final dos anos 80.

Em síntese, a educação voltada a um modelo político-econômico repressivo e concentrador de renda assume um caráter centralizador dos mandos. Os órgãos administrativos controlavam e dirigiam o sistema de ensino, impondo aos professores desde os conteúdos e a forma de repassá-los através do livro didático, até a gestão escolar, totalmente “atrelada” ao sistema hierárquico dominado pela ditadura militar. Em meio a este contexto, em que a divisão do trabalho docente soma-se à expropriação do saber do professor e à racionalização e supervisão do seu trabalho, constrói-se no Brasil um sistema de ensino no qual os professores passam a ser executores de ordens e programas pré-elaborados, tornando-se este um campo fértil para práticas clientelistas, onde as manifestações críticas são reprimidas.

### ***3.1.1 A Autora***

É inserida nesta realidade que Ana Mae Barbosa inicia sua produção teórica. Buscando respostas às perguntas relacionadas ao fenômeno artístico e ao fenômeno educativo e, principalmente, decorrentes da aproximação destes, na construção de uma proposta de Arte-Educação, Barbosa faz suas primeiras investigações e produz seus textos. A autora procura, a partir de “diálogos” com interlocutores nacionais e estrangeiros, agendar algumas discussões que julgava relevantes para intervir nos problemas que identificava no contexto sócio-político e educacional em questão.

Sua abordagem, essencialmente fundamentada na história constitui-se, numa estratégia necessária à compreensão de seu objeto : com o respaldo de uma área das ciências humanas reconhecida e relativamente respeitada, inicia sua pesquisa. Na introdução de seu livro de 1978, dizia:

*“É, portanto, pelas origens do preconceito contra o ensino da Arte que iniciaremos nosso estudo, no sentido de procurar entender as razões do desprezo pelas funções da Arte na escola que caracteriza a evolução do pensamento pedagógico brasileiro, e do desinteresse dos artistas, mesmo alguns daqueles que se acham engajados no ensino da Arte, pelas reflexões metodológicas” (1978, p.14).*

Neste seu posicionamento em relação às motivações que a levavam a pesquisar a história da Arte-Educação no Brasil, também podemos identificar, pelo menos, dois de seus interlocutores principais: o Estado, enquanto responsável por uma política de educação e pela definição das funções da escola, e os artistas, entre os quais também os professores de Arte, que participavam do processo e discutiam a respeito dos rumos da Arte-Educação no Brasil.

Em seus primeiros textos, esta posição frente ao objetivo e à definição de seus interlocutores não é dita de forma explícita, embora esteja presente ao longo das discussões registradas no livro “Teoria e Prática da Educação Artística”. Nesta obra, porém, verifica-se uma particularidade, que a distingue da abordagem do final dos anos 70: reunindo cinco artigos produzidos no período entre 1972 e 1973, a autora procura na experiência americana do ensino de Arte respaldos teórico-práticos que possibilitem um estudo comparativo entre aquela realidade e a brasileira.

Seus estudos no início da década de 70 buscam compreender o papel da arte na formação do homem e, para isso, o espaço efetivo que a arte deveria ocupar no sistema de ensino, passando pela discussão sobre metodologia do ensino de Arte e introduzindo as discussões teóricas que fundamentam e prática pedagógica em Arte. Neste sentido, os Estados Unidos, pela tradição dos estudos que desenvolve nesta área, constituem-se em importante campo de estudo para a autora, com o objetivo de evitar a simples transferência



de *know how*, esta estabelece um estudo comparativo entre “os casos brasileiro e norte-americano”. Dizia a autora:

*“A influência cada vez maior do pensamento americano sobre a inteligentsia brasileira torna necessário este estudo comparativo, no sentido de prevenir errôneas reincidências do modelo americano em nosso iniciante processo de integração da Arte à escola” (1975, p.33).*

Barbosa busca nas discussões americanas e brasileiras os argumentos necessários à elaboração de uma proposta de intervenção efetiva no processo em curso, de inclusão da disciplina “Educação Artística” nos currículos de 1º e 2º graus e na criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística. Constrói seu texto, principalmente quando discorre sobre “Arte-Educação : um experiência para o Futuro” (1975, p.84), apontando para o que compreendia serem os aspectos merecedores de maior atenção quando se tinha como meta oferecer um ensino de qualidade.

No que se refere à interlocução que faz com o Estado, através de sua representante a escola oficial, Barbosa elabora um discurso de oposição velado ao Regime Militar, em especial às reformas de ensino. Apresentava propostas para as discussões que considerava relevantes no bojo do processo de implementação e regulamentação da lei 5.692/71 que entrava em vigor, no sentido de tornar possível uma preocupação com a qualidade, sem, contudo, opor-se frontalmente aos conceitos de dominação que estavam subjacentes à formulação da mencionada lei.

Suas principais contribuições apontavam para uma preocupação com as condições básicas necessárias ao oferecimento de um ensino de qualidade em que a Arte integrasse os currículos de formação do indivíduo. Primeiramente, defendendo a expansão quantitativa da escola, associada à preocupação com a qualidade, dizia:

*“Nós, entretanto, precisamos não só de melhores escolas, como também de mais escolas. Sabemos que grande parte de nossas crianças ainda não está recebendo educação formal, apesar do esforço de alguns Estados em estabelecer três e até quatro turnos diários nas escolas. O problema da extensão da quantidade é ainda mais crucial no que se refere à Arte. Pequena percentagem das escolas primárias brasileiras*

*mantêm efetivamente a Arte no currículo e, dentre estas, somente algumas, quase sempre as particulares, mantêm professores especializados, apesar da obrigatoriedade da Arte no currículo, determinada pela Lei 5.692, de 1971” (1975, p.34).*

Sabia, entretanto, que o Brasil não dispunha de profissionais qualificados para atender a essa demanda. Sendo pois necessário que houvesse, por parte do Estado, um empenho na formação dos professores. Sugeriu a oferta de cursos de atualização para os professores em exercício no magistério de 1º e 2º graus, sobretudo em termos metodológicos de ensino de Artes; também sugeriu que cursos fossem oferecidos aos artistas, artesãos e professores autodidatas. Sua proposta centrava-se na necessidade de promover o “treinamento de recursos humanos” (1975, p.106) principalmente através da organização do curso de Licenciatura.

Dizia que as mudanças de funções, objetivos e métodos no ensino da Arte ó seriam “conseguidos” a partir do atendimento a dois requisitos básicos:

*“1. Formação de currículos de Arte, nos quais as bases psicopedagógicas estejam bem fundamentadas em uma Filosofia de Arte e por uma teleologia educacional.*

*2. Atualização e formação de professores no conhecimento dessas bases, o que permitirá sua adaptação a condições regionais e uma dinâmica progressiva de implantação. Essas metas poderão ser atingidas através das seguintes medidas:*

*a. criação de centros de treinamento de pessoal para educação artística, em convênio com universidades e outros núcleos de formação de professores, de iniciativa privada, tais como as escolinhas de Arte.*

*b. criação de órgãos específicos de Educação Artística dentro da estrutura organizacional dos sistemas municipais e/ou estaduais” (1975, p.97).*

A operacionalização, portanto, do conjunto de mudanças necessárias a um ensino de qualidade, no entendimento da autora, passava inevitavelmente pela qualificação dos profissionais da Arte-Educação. É neste aspecto que recorre a outro interlocutor importante no contexto nacional: *as escolinhas de Arte.*

As *escolinhas de Arte*, iniciativa de educação formal privada, fortemente influenciada pela concepção escolanovista de ensino, contribuíam desde o final da década de 40 com a formação artística dos indivíduos. Desenvolvendo um trabalho centrado na Arte como criação e auto-expressão humana, as *escolinhas de Arte* também ofereciam cursos em Arte-Educação para professores, artistas e artesãos interessados nas discussões educacionais. Segundo a autora, os egressos das *escolinhas de Arte* estariam à época razoavelmente qualificados para desempenhar com competência a função de professor de Educação Artística. Considerando que esta profissão ainda não estava regulamentada, reivindicava para os professores, artistas e artesãos portadores de certificados de cursos emitidos pelas *escolinhas de Arte*, o direito de ingressar no magistério de 1º grau nas classes em que a atuação de especialistas era prevista. Dizia:

*“São, portanto, autodidatas, porque não têm um diploma oficial de professores de Educação Artística, mas ainda não existe no Brasil ninguém que possua esse diploma. São professores de fato, que precisamos transformar em professores de direito” (1975, p.103).*

As *escolinhas de Arte* eram reconhecidas por Ana Mae Barbosa como importantes centros formadores nas quais as discussões específicas sobre o desenvolvimento da criança, sobre a Arte e os pressupostos necessários ao seu ensino, constituíam aspectos de estudo. Pela sua característica de laboratório, onde as crianças realizavam experimentações livres em desenho e pintura, esta iniciativa, criada principalmente por Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro e depois disseminada por diversos Estados, contribuiu muito para construir um conhecimento em Arte-Educação voltado à realidade brasileira. Além de atender as crianças, adolescentes e adultos, estas, sobretudo a *Escolinha de Arte* do Brasil, no Rio de Janeiro, tornaram-se centro de treinamento de professores de Arte. Mesmo depois da criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística em 1973. O reconhecimento que faz da importância das *escolinhas de Arte* na construção de uma proposta de ensino de Arte comprometida com as mudanças da sociedade, principalmente vinculada a um pensamento moderno de formação do indivíduo, não impediu que Barbosa identificasse limitações na concepção teórico-metodológica proposta pela *Escolinha de Arte*. A inexistência de livros de Arte-Educação traduzidos no Brasil, até 1970, fazia com que as orientações teóricas

consumidas pelos arte-educadores brasileiros se limitassem às traduções argentinas, especialmente nas obras de Lowenfeld. *“Uma vez que Herbert Read é bastante complexo e Stern-Duquet demasiado simplista, a Lowenfeld-mania que domina os professores de Arte no Brasil reflete a ausência de contato com outras obras sobre o assunto”* (1975, p.36).

A principal orientação dada pela *Escolinha de Arte do Brasil* estava centrada no desenvolvimento da capacidade criadora que em última análise, é a tese defendida por Lowenfeld para o ensino da Arte. Desta tese, decorrem as principais propostas metodológicas de ensino da arte: as espontaneístas e as conteudistas de proposição temática. Barbosa, procurando argumentos contrários ao tema no ensino da Arte, bem como à simplificação da proposta da livre-expressão ao “deixar-fazer” recorre a fontes norte-americanas e elabora sua crítica ao movimento modernista brasileiro. Esta crítica, porém ainda não está consistentemente fundamentada, encontra-se em construção. Sua preocupação está em construir uma proposta para o ensino da Arte contemporânea e neste sentido desafia os professores, embora estes ainda não pudessem recorrer a investigações feitas por especialistas em Arte-Educação no Brasil, e precisassem com frequência recorrer às ciências afins para responder as suas perguntas : *“Ser contemporâneo de si mesmo é o mínimo que se pode exigir de um Arte-Educador”*. (1975, p.53).

Suas concepções explicitadas na década de 70 estão informadas por um conjunto de vivências e pesquisas que desenvolveu junto aos cursos e leituras, sobretudo de teóricos americanos, no início dos anos 70. Antes, porém, Barbosa já se ocupava com as questões relacionadas à Arte na Educação. Atuou inicialmente na *Escolinha de Artes do Recife*. Foi indicada para em 1965 trabalhar no projeto de articulação e implantação da *Escolinha de Arte da Universidade de Brasília*. Trabalhou durante aquele ano, juntamente com Helena Bianchetti, e Sonia Solamero, na organização de um projeto de ensino de Artes na Universidade (seu primeiro contato com as discussões universitárias), pautado por um tratamento de pesquisa dado à Arte-Educação.

### **3.2 Anos 80 e Início da Década de 90**

A década de 80 foi marcado por um intenso movimento de contestação aos desmandos dos governos autoritários e truculentos, instituídos no período militar. O processo de crise que conduziu ao declínio e esgotamento da ditadura militar, teve início em 1974 no Governo Geisel, passando pelo Governo Figueiredo e culminando com o movimento popular “Diretas Já”. O crescente aumento dos movimentos reivindicatórios, urbanos e rurais, através de greves, protestos, passeatas, concentrações e a atuação das CEBs, bem como das associações de moradores e de camponeses, acelerou o processo de abertura política no Brasil. Este período, conhecido como o contexto histórico-social da “abertura”, deu início a um processo que gradativamente trazia ao domínio público conhecimentos sobre os mecanismos repressores usados pelo Estado para controle e manutenção do governo ditatorial, ainda que de forma incipiente e muitas vezes obnublada por informações que distorciam a realidade.

Neste contexto, numerosos estudos educacionais surgiram denunciando a escola como uma das instituições responsáveis pela reprodução social e cultural. As pesquisas em educação e os debates sobre a escola tematizavam a estreita relação entre o projeto político de dominação do Estado e a função ideológica da educação, especialmente a oficial. Ganham consistência, através dos novos movimentos de educação popular não-formal, as propostas progressistas, particularmente a libertadora, de Paulo Freire.

Acontece durante a década de 70 o amadurecimento da consciência crítica dos educadores, que passam a compreender a educação como ato político e, em consequência, desacreditar que a escola pudesse ter papel transformador nas condições existentes. A educação não-formal desenvolvida em espaços alternativos e populares, como o das entidades de classe e das CEBs, passa a receber especial atenção por parte dos educadores, no sentido de promover uma educação comprometida com a libertação dos oprimidos. A partir de 1980, porém, intensificam-se estudos no interior das escolas e salas-de-aula com o objetivo de compreender este espaço social, no qual o “conflito e a resistência” se evidenciam no confronto de interesses de classe. Denunciando os mecanismos de dominação, expropriação do saber e promotores da marginalização social das camadas

populares, passa-se a buscar propostas para a escolarização formal, numa perspectiva nova, pautada na qualidade.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire norteia a maior parte das discussões sobre educação popular, devido especialmente aos trabalhos desenvolvidos por ele no início dos anos 60 e à grande contribuição dos seus livros na fundamentação teórica de uma educação libertadora, referida à realidade oprimida.

As discussões introduzidas pelos teóricos da reprodução cultural, como Althusser Bowles e Gintis, Bourdieu e Passeron aprofundaram a análise dos mecanismos culturais das classes dominantes e contribuíram para desenvolver uma sociologia do currículo, numa abordagem que integrava as discussões sobre cultura, luta de classes e dominação com às questões internas das escolas e sua organização. A teoria da reprodução representou um avanço nas pesquisas em educação e possibilitou a abertura de novos estudos. As linhas de pesquisa multiplicaram-se: algumas pautadas na negação da escola e na busca de espaços alternativos para a educação, outras no resgate da educação formal, pela via da qualificação da instituição escolar, enquanto espaço de resistência no qual as relações sociais do conflito são evidentes.

As contribuições da teoria neomarxista, somadas aos estudos etnográficos, possibilitaram as novas pesquisas no sentido de se compreender a dinâmica da acomodação e resistência na educação. Os estudos dos teóricos frankfurtianos explicitados na teoria crítica fundamentam e fundamentaram muitas das abordagens críticas das questões da educação escolar, bem como as abordagens metodológicas de pesquisa que partem do cotidiano escolar, sua dinâmica interna e as contradições nela evidenciadas.

São introduzidas discussões sobre a educação numa perspectiva progressista, entre as quais destacamos: Suchodolski (1976), Snyders (1974), Ponce (1982), Giroux (1983). Entre os autores nacionais referimos: Freire (1974), Cury (1978), Saviani (1980), Mello (1982) e Libâneo (1984). Também surgem no início dos anos 80 organizações e entidades de classe científicas como : ANDE (Associação Nacional de Educação) em 1979 e, no bojo

de suas discussões, o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade); e a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). Mudanças se processam no interior da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), CBEs (Conferências Brasileiras de Educação). Também é criada a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) no período de 1980-1983.

O debate que se estabelece entre as diferentes abordagens críticas dos problemas relacionados à educação divide e estabelece distinções “rígidas”, principalmente a partir da corrente histórico-crítica, fazendo frente à concepção libertadora de educação. Utilizando-se de argumentos que buscam redimensionar a prática da sala de aula através do tratamento crítico-social dado ao conteúdo escolar, a corrente “conteudista” fortalece seu discurso de resgate da qualidade na educação formal, defendendo a reapropriação do saber por parte do professor. A competência técnica, científica e política deste para, conseqüentemente, desempenhar seu papel de condutor do processo de ensino-aprendizagem com qualidade, é condição necessária às mudanças na escola.

Namo de Mello, investigando os fatores que contribuíram para que a escola mantivesse seu viés seletivo e evidenciador das desigualdades sociais, atém-se à figura do professor, enquanto condutor do processo de ensino. O professor, segundo a pesquisadora, evidencia um discurso que transfere o problema do fracasso escolar à origem social da criança, sua pobreza e carência afetiva, assim como à falta de materiais e outros aspectos não afetos à sua competência profissional, no sentido de buscar justificativas que o eximam desta responsabilidade. Dizia a autora:

*“Minha hipótese é a de que ele (o professor) não valoriza o trabalho pedagógico, porque essa valorização implicaria apostar que toda criança tem condições de ter acesso e de apropriar-se do conhecimento escolar desde que se sabia como trabalhar com ela. Conseqüentemente, se isso não está acontecendo, é porque a escola e o professor não sabem o que deveriam saber. O que em última instância põe em questão sua competência profissional. Esse questionamento de sua competência é ameaçador se não estiver articulado com uma visão crítica da escola como um todo, e da própria preparação profissional que recebeu” (Mello, 1987, p.52).*

A partir desta hipótese, discorre sobre o que compreende ser necessário para um comprometimento profissional qualitativo do professor. Uma atuação competente dos profissionais de educação tem como pressuposto básico:

*“o domínio dos próprios conteúdos que tradicionalmente constituem o currículo, ou seja, numa reapropriação satisfatória do saber escolar. Inclui o domínio de técnicas e métodos de ensino que permitam a transmissão desse saber, passa pela aquisição de uma visão mais integrada da própria prática e uma reapropriação dos processos do trabalho docente (métodos, planejamento, avaliação). E projeta-se a partir dessa base, numa visão mais crítica desse ensino, dessa escola e de seu conteúdo, a qual não se dissocia de um questionamento de suas condições de trabalho e remuneração, e de uma prática coletiva de organização e reivindicação” (Mello, 1987, p.55-56).*

Na perspectiva apontada pelos estudos da teoria histórico-crítica, além da ênfase dada ao papel do professor na sala de aula, os conteúdos sistematizados pela humanidade devem constituir a base sobre a qual as discussões em sala-de-aula devem acontecer. Assim, definia-se uma alternativa à crise da educação, em oposição ao discurso “derrotista” dos que negavam a escola como espaço de educação.

Em busca de uma perspectiva crítica para as questões educacionais, nem sempre se fizeram interpretações coerentes das realidades e, sobretudo, do pensamento defendido por teóricos da área. Bem como, não se estabeleceram interlocuções de oposição a concepções de fato antagônicas e conflituosas. Os debates travados entre os estudiosos da educação estabeleceram fronteiras teóricas que, por vezes, colocaram em “trincheiras” opostas propostas educativas fundamentadas no mesmo paradigma teórico. Cabe aqui citar o caso das interpretações feitas sobre a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que a definiam como “não-diretiva”, “não-formal” e sem preocupação com os conteúdos programáticos. Estas interpretações e, conseqüentemente, as distinções “rígidas”, passaram a ser relativamente questionadas no início da década de 90, quando novas mudanças no contexto nacional e mundial começam a se processar.



As discussões seguramente profícuas realizadas na década de 80, bem como a consolidação de linhas de pesquisa em educação possibilitaram uma maior compreensão do fenômeno educativo no interior da escola. Os movimentos sociais do início da década favoreceram a crescente politização dos profissionais do ensino e de uma grande parcela da população em diversos setores produtivos. Contudo, o processo sofreu um arrefecimento em sua dinâmica a partir da segunda metade da década, durante o governo “transitório” de Sarney e agravou-se ainda mais no catastrófico governo de Fernando Collor de Mello.

A educação, através de um sistemático processo de corte de verbas, passou a evidenciar um estado de degradação crescente, verificado nos baixos salários de professores e funcionários, somados à deteriorização dos prédios, à falta de materiais e laboratórios, etc. Define-se um perfil sombrio para a educação, frente ao qual os movimentos populares e as teorias críticas precisam posicionar-se constantemente, pois o sucateamento é consequência de uma *política neoliberal* em crescente desenvolvimento.

Faz-se necessário um sistemático e ininterrupto estudo sobre a realidade brasileira e mundial. O projeto neoliberal rearticula-se e define novas estratégias a cada momento.

O neoliberalismo, enquanto conjunto de concepções que dão sustentação, hoje, ao modelo capitalista de sociedade, apóia-se na “competitividade”, com ênfase na propriedade privada. O mercado constitui o mecanismo pelo qual a sociedade capitalista se fortalece e sobre o qual se mantém. Criar uma estrutura mínima para o Estado e promover a livre concorrência são as linhas centrais de um projeto neoliberal. Ao mercado é atribuído o papel de promotor da justiça social, responsável por promover e recompensar aqueles que demonstram habilidade, competência e dedicação. Também a ele se atribui o papel de promotor da liberdade e da riqueza, através da distribuição dos recursos, de forma “seletiva”, própria de um processo competitivo (Moraes, 1994, p.7-8).

Julgamos oportuno, neste ponto, aprofundarmos o estudo sobre as manifestações de crise na sociedade, sobretudo no contexto mundial, no final da década de 80 e início dos anos 90.

A crise na qual mergulha a sociedade mundial, principalmente a partir do ato simbólico do fim do socialismo real marcado pela derrubada do Muro de Berlim, em novembro de 1989, abala as estruturas do sistema de crenças construído na modernidade. Os paradigmas que deram sustentação à modernidade passam por profundos questionamentos. *“O mundo contemporâneo está dilacerado por uma dupla crise do âmbito global: a crise mundial do capitalismo e a do ‘socialismo’ real” (Evangelista, 1992, p.32)<sup>39</sup>.*

Buscando as raízes da crise do socialismo real perceberemos que são, em grande parte, comuns àquelas que determinam a crise do capitalismo. Identificando a Revolução Industrial como matriz comum às correntes paradigmáticas da modernidade, conclui-se que: a organização social da produção tanto nos países socialistas do campo soviético, como nos países capitalistas, centra-se nas mesmas bases; o trabalho e ao saber parciais.

Conforme Kurz, as diferenças entre a proposta do socialismo real e a sociedade capitalista da modernidade não existem. Seguindo sua reflexão, sobre a crise global da sociedade, o mesmo autor afirma que estamos vivendo o “colapso da modernização”.

---

<sup>39</sup> O ordenamento do capital da modernidade, baseado no fordismo e keynesianismo, fragiliza-se a partir de fatos que desencadeiam um processo complexo de mudanças. As mudanças, derivadas da crise cíclica do capitalismo e estimuladas pelas idéias do pós-modernismo levam ao descentramento e à reestruturação da produção, através da dispersão da força de trabalho e da estrutura ocupacional. Os serviços passam a ser feitos no interior da sociedade, não mais na fábrica. Esta é a desregulamentação, que prepara a fase monopolista (Chauí, 1992). Ou seja, a vigência plena dos grandes trustes. Este reordenamento do capital, a partir de interesses neoliberais, reivindica uma economia de mercado e a reduzida intervenção do Estado na economia. O neoliberalismo, enquanto expressão política e ideológica do pós-modernismo, oferece o argumento teórico para o reordenamento do capital neste momento em que o Fordismo e o Keynesianismo não respondem mais aos apelos da sociedade. Se, por um lado, o capitalismo está em crise, por outro lado, a proposta socialista, ou melhor o modelo Stalinista de sociedade, denominado socialismo real, também entra em profunda crise. Segundo José Paulo Netto, a crise do socialismo real começa a ser percebida como uma crise específica do tipo de organização sócio-econômica das sociedades pós-revolucionárias. É especificamente a experiência do “campo socialista” que faliu, não a possibilidade de um padrão societário embasado na ausência do mercado, nem tampouco os pressupostos marxianos de abordagem da realidade social e de construção de novas relações de produção, enfim, as perspectivas de construção de uma sociedade comunista. As incongruências entre pressupostos necessários à construção de uma sociedade socialista (comunista) preconizados por Marx e os “pressupostos” de transição socialista pós-revolucionários centrados no Estado, na autocracia stalinista, foram determinantes no desencadeamento da crise do “Socialismo Real”. Alguns pesquisadores nesta área chegam a afirmar que a experiência socialista pós-revolucionária não apresentou diferenças substanciais em relação a sociedade capitalista (Kurz, 1993). Por outro lado, estudos apontam para o êxito parcial deste padrão: “criando as bases urbana-industriais num molde pós-burguês” (Netto, 1993).

Os argumentos que apontam para a deterioração do sistema produtor de mercadorias constituído na modernidade são contundentes e atingem, indiscriminadamente, tanto países do “ex-campo-socialista” como países capitalistas.

José Paulo Netto apresenta os elementos da crise da modernidade, tanto no “campo-socialista” como no projeto, neoliberal. A partir de Hobsbawn, Netto cita três problemas do capitalismo, ou seja, problemas os quais a ordem burguesa não está conseguindo solucionar a contento por meio de seu projeto neoliberal: *“O crescente alargamento da distância entre o mundo rico e o pobre (e provavelmente dentro do mundo rico, entre os ricos e seus pobres); a ascensão do racismo e da xenofobia; a crise ecológica do globo, que nos afetará a todos”* (Hobsbawn, apud, Netto, 1993, p.46).

Netto reforça constantemente sua preocupação com a possibilidade de instaurar-se a barbárie como única forma possível a partir do projeto neoliberal. Para ele, a

*“... ordem burguesa contemporânea exauriu-se como padrão progressista, esgotou-se no que pode oferecer de ascensional aos homens. Superado o seu grandioso papel histórico universal civilizador, ela só pode reproduzir-se agora com a (re) produção de complexos de contradições, antagonismos e problemas que, no seu marco, não podem ser ladeados senão com aprofundamento de traços barbarizantes: mesmo os avanços e êxitos que possa lograr na exploração de novas alternativas geradoras de riquezas e de condições societárias inéditas vêm acompanhados de seqüelas tais que não se trava o aviltamento de imensos contingentes populacionais”* (Netto, 1993, p.47).

Contudo, o projeto neoliberal está hoje em franco ataque: defende o mercado como instância mediadora única para a promoção do bem-estar social; a interferência mínima do Estado na economia, ou seja, o “Estado mínimo”, para assim garantir *“O Estado máximo para o capital”* (Netto, 1993, p.81). Inegavelmente, vivemos um período de transição<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> O período de transição que vivemos, introduz, segundo alguns autores, a sociedade no movimento da pós-modernidade. A pós-modernidade é caracterizada por um irracionalismo segundo Marilena Chauí (1992). Teve início nos anos 80 e está em crescente ebulição. Agnes Heller caracterizou este movimento pelo “Tudo Vale” : “ O pós-modernismo é um movimento no seio do qual são possíveis todos os tipos de movimentos artísticos, políticos e culturais” (Heller, 1989, p.240). Ao mesmo tempo em que oferece a possibilidade de

### 3.2.1 A Autora

As discussões de Ana Mae Barbosa na década de 70/80 correspondiam às buscas por uma melhoria da qualidade do ensino e inseriam-se no conjunto dos debates sobre educação, embora ainda repercutisse e representasse um segmento pouco expressivo e marginal no meio educacional, qual seja, o dos arte-educadores.

Influenciada pelas discussões de cunho crítico, que se iniciam no Curso de Mestrado, nos Estados Unidos (de 72 a 74), a autora, no seu doutoramento (em 1977) dá prosseguimento às investigações sobre a história do ensino de arte no Brasil, mas com um enfoque que se justifica pela superação das práticas de dominação e transferência de teorias estrangeiras. Desenvolve uma pesquisa sobre a influência americana na arte-educação no Brasil. Em 1982 é publicada parte dessa pesquisa escrita em inglês e traduzida para o português, abordando influência de John Dewey na arte-educação do período da Escola Nova (1927-35). O objetivo central da investigação era compreender de que forma se efetua a transferência da concepção pedagógica daquele filósofo-educador, através da leitura e adaptação ao pensamento pedagógico de educadores brasileiros, para a construção, de uma prática educativa caracterizada por uma “colagem” fragmentária e descontextualizada. Justificava:

---

relativização de todo o conhecimento dogmático construído pela modernidade, permitindo uma multiplicidade inesgotável de interpretações, conduz à simplificação, à redução das questões sociais complexas, construídas historicamente por um sistema capitalista de produção cindido em classes. Simplifica, com frequência, as problemáticas sociais, singularizando os fenômenos particulares e não percebendo que os fatos singulares são parte de um fenômeno universal próprio do mundo do capital. Por ser um movimento que afirma o descentramento, ele legitima a pluralidade, as diferenças e a pulverização dos espaços. *“O elogio pós-moderno da diferença, da pluralidade, da alteridade, a maneira pela qual a arte, a cidade se realizam como colagem, como montagem e como ecletismo; o elogio da esquizofrenia contra a paranóia, que seria a marca modernista; a idéia do tempo como puro presente, sem nenhum passado que lhe sirva de referencial e sem nenhum futuro possível, porque não há centro, não há referência e não há continuidade”* (Chauí, 1992, p.32). Esta afirmação do efêmero, múltiplo, plurifacetado, conduz, no nível da política e da ideologia, ao neoliberalismo e, no nível da economia, à “acumulação flexível do capital” (Chauí, 1992). Segundo Marilena Chauí, essas manifestações econômicas, política e culturais são faces de uma mesma moeda. Servindo ao interesse do Capitalismo, o Pós-modernismo promove um outro modo de organizar a produção. São operadas mudanças na estrutura ocupacional, promove-se uma dispersão da força de trabalho. Os serviços passam a ser contratados - é a terceirização do trabalho. Cria-se um setor informal de pequenos negócios, temporários, que ficam fora da corporação. A este novo arranjo chama-se de desregulamentação.

---

*“É nos momentos de crise econômico-social que as mazelas da educação se tornam mais evidentes. Atravessamos agora um desses períodos. Está se acelerando a intrincada rede de dependência, modelos e influências. Uma análise no passado pode esclarecer os mecanismos de submissão irrefletida ou a economia de queimar etapas em direção ao usufruto popular da educação” (1982, p.24, grifo nosso).*

Nesta colocação de Barbosa, identificamos elementos que explicitam sua compreensão do momento histórico que vivia. Percebendo aquele como um momento de crise, em que eram colocadas em evidência muitas questões relacionadas ao processo de dominação e dependência ao qual o Brasil foi submetido sistematicamente ao longo de décadas, a autora busca compreender, ao mesmo tempo que denunciar, o processo de “introjeção da dependência”, no caso do pensamento deweyano no movimento da Escola Nova.

O contexto americano foi determinante nessa opção de abordagem e no posicionamento frente a ela. Conforme diz em entrevista:

*“Nós estávamos num momento muito sério da ditadura. Começo a escrever em 77, quando vou para os Estados Unidos (...) Lá tive acesso a muitos livros de brasileiros, escritos no exílio e nunca traduzidos. Há toda uma euforia de libertação, de poder pensar a situação sem medo. Isso me dá um alento tremendo. Assim, me aprofundo teoricamente...” (1995)<sup>41</sup>.*

Suas reflexões nesse estudo conduzem-na a um posicionamento de denúncia frente ao ensino da Arte na escola. Dizia:

*“... É absoluta a submissão do arte-educador a modelos de importação indiferenciados. A busca de novas técnicas e modelos de organização que estão sendo atualmente usadas nas nações centrais é uma obsessão muito comum. (...) Pela acomodação na dependência, estamos perdendo uma oportunidade de transformar a arte no meio de humanizar a escola e de ajudar a formação de uma identidade cultural.*

---

<sup>41</sup> Entrevista, em anexo

*Isto se torna essencial quando consideramos que a arte é agora uma disciplina compulsória nas escolas de primeiro e segundo graus e nos cursos de educação para adultos (supletivos).” (1982, p.121).*

A obrigatoriedade da Educação Artística não representava, em absoluto, a efetiva oferta de um ensino de Arte crítico e criativo. Antes, porém, estava comprometida com modelos estrangeiros de manutenção de dependência. Referindo-se a uma aula que assistiu em um curso de 5ª série supletivo, na qual o professor discutia arte grega com os alunos que não tinham noção de tempo histórico e eram submetidos a um estudo mecanicista do conteúdo, Barbosa contesta esta prática. Defende um ensino com significação e contextualizado, no qual a experiência artística e estética dos alunos fosse ponto de partida para as discussões em sala-de-aula.

*“A ignorância e indiferença pelas necessidades reais e pelo estágio cultural do povo: junto com o desrespeito e desinteresse pelas experiências estéticas anteriores e pelos valores artísticos tidos e trazidos pelos próprios estudantes, desde o século XIX têm sido a principal causa da ineficiência do ensino de arte nas escolas públicas do Brasil.*

*Os arte-educadores têm estado mais preocupados em importar e decodificar modelos estrangeiros do que em analisar as condições propícias à aprendizagem e em se assenhorar da herança cultural da nação, para embasar seu ensino, e torná-lo instrumento de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social de seus alunos.*

*A história nos aponta a necessidade de promover um ensino de arte no qual figura e fundo se interpenetram, onde um recorde cultural seguro preceda a colagem criadora e enriquecedora da experiência estética” (1982, p.122).*

Este argumento remete a uma abordagem mais crítica e está em consonância com as discussões no meio educacional no início dos anos 80 e final da década de 70. A busca de um projeto nacional, bem como a negação das práticas clientelísticas, dominadoras, comprometidas com a exploração dos oprimidos e sem vínculo com a construção de uma identidade local são norteadoras do pensamento crítico em efervescência no período. Este conjunto de idéias também é identificado na obra da autora naquele momento histórico.

Barbosa, porém ainda se encontra “solitária” na produção teórica sobre Arte-Educação no Brasil. Em artigo escrito em 1978 para uma revista norte-americana e, publicada no Brasil em seu livro *Arte educação: Conflitos/acertos*, dizia:

*“... não há suficiente bibliografia em português para ajudar o professor-estudante a classificar seu pensamento. Durante os anos 70, foram publicadas somente três livros acerca de arte (visual) - educação. (Barbosa, 75-78; Marin, 76); os lançamentos nos anos anteriores quase não ultrapassam meia dúzia, circunscritos principalmente à descrição de técnicas de pintura e desenho. Parece incrível esta pobreza de bibliografia específica num país onde o ensino da arte é obrigatório nas escolas.*

*Traduções de livros estrangeiros praticamente não existem, exceção feita ao recente lançamento, em português, de dois livros de Viktor Lowenfeld escritos nos anos 40 (...)” (1984, p.17).*

No referido livro, publicado em primeira edição em 1984, Barbosa faz um balanço da Arte-Educação no Brasil, sobretudo em um texto de 1981<sup>42</sup> que tem por título: “*Dez anos de resistência*”. Nele, buscando compreender a trajetória de ensino de artes no período de 71 a 81, no qual a arte tornou-se disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus, a autora diz:

*“Durante os primeiros sete anos, a educação artística foi um caos, uma inutilidade, uma excrescência no currículo, com professores despreparados, deslocados e menosprezados pelos sistema escolar. Nos últimos três anos, os professores de arte vêm abrindo um espaço de resistência nas escolas, através da demonstração de um padrão de melhor qualidade de ensino” (1984, p.23-24).*

Seu discurso apresenta um elemento novo: a idéia de que é possível a superação do estado de marginalidade pela via da união de forças, organização política e qualificação dos profissionais da área, e, principalmente, a crença na possibilidade de compreender o espaço escolar, em sua dialeticidade, como espaço de resistência. A escola, enquanto dimensão da sociedade, passa a ser percebida como espaço possível para um ensino de qualidade. Seus

---

<sup>42</sup> Uma característica bastante freqüente da obra de Barbosa é a composição, em livro, de vários artigos escritos em períodos diferentes. Isso acontece com *Teoria e Prática da Educação Artística*, que é composta de cinco artigos escritos no período de 72 e 73; o que também ocorre com “*Arte-Educação: conflitos/acertos*”, que congrega nove artigos escritos entre 1976 e 1984. O mesmo ocorre com o livro “*A imagem no Ensino de Arte, anos oitenta e novos tempos*” com artigos do período de 1988 a 1991.

argumentos, porém, reservam-se ainda ao aspecto da **resistência**, compreendido como confronto, consolidação e permanência no interior do espaço escolar. Ainda não se identifica, neste discurso, a força revolucionária e transformadora dos profissionais da arte-educação na perspectiva de ampliar seu campo de atuação na escola, de construir novas referências para a área a partir de uma produção teórica e de pesquisas voltadas à realidade brasileira.

Também é neste período que se iniciam as discussões sobre a possível criação de uma Fundação para a pesquisa em arte e arte-educação. A necessidade de se produzirem investigações nesta área torna-se premente, porém, ainda é considerada como *sonho* para a autora. Ao referir-se à possível criação da Fundação, dizia: *Como isso é sonho, temos de nos resignar à espera dos resultados das pesquisas feitas nos cursos de pós-graduação para poder orientar mais seguramente nossa prática*". (1984, p.66).

As pesquisas desenvolvidas na área, a partir dos cursos de pós-graduação, tiveram início na década de 80, de forma incipiente e localizada. Os resultados dessas pesquisas vão sendo então gradativamente divulgadas na década de 90.

A organização política do arte-educador também se torna uma necessidade nesse período. Impulsionados por um conjunto de condicionantes, entre os quais os movimentos de organização política e científica na sociedade, em especial na educação, é organizado, em agosto de 1984, na USP, o *I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação*. A este, Barbosa dedica seu maior empenho. Organiza um livro publicado as palestras e as mesas redondas, do referido Seminário. Na introdução desta publicação, a autora comenta.

*"Nunca havia se realizado em nenhum outro país um encontro sobre História da Arte-Educação. Mesmo os americanos, onde as pesquisas em Arte-Educação são mais avançadas, ficaram entre temerosos e esperançosos acerca do sucesso do Simpósio. Nos Estados Unidos, segundo eles, o desinteresse pela História da Arte-Educação se refere na dificuldade que os estudiosos têm encontrado para financiar suas pesquisas.*

*Foi precisamente na luta para obter financiamento para o Simpósio que me deparei com uma série de preconceitos" (1986, p.8).*



Os preconceitos aos quais foi submetida dizem respeito diretamente à falta de tradição, à fragilidade do movimento, pouco expressivo e muito pouco reivindicador no interior do debate sobre educação. A Arte-Educação por constituir então uma área com poucas publicações e pesquisas, não dispunha de muito crédito, fosse no meio acadêmico, fosse nas fontes financiadoras de pesquisa. Os preconceitos com os quais Barbosa se deparou não partiam apenas dos educadores, ou dos historiadores, mas também dos arte-educadores. Dizia:

*“Para aqueles que pensam a História como a superestrutura do conhecimento, numa visão cultural britânica, era quase uma heresia falar de História da Arte-Educação, porque a Arte-Educação não tem status acadêmico que lhe permita ter história. Para os Arte-Educadores espontaneístas, adeptos do ‘dar lápis e papel à criança e deixar fazer’, Arte Educação não tem História nem precisa ter, porque se configura no ‘aqui e agora’.* (1986, p.8).

Assim, percebia-se “marginal em pelo menos três áreas do conhecimento” : História, Educação e Arte, e ainda, possivelmente, em Arte-Educação cujas especificidades do saber estavam passando por um processo de transformação e cujo espaço e constituição de um grupo auto-referente começava a se fortalecer e consolidar. A crescente participação dos Arte-Educadores em encontros e congressos, bem como, as publicações de livros na área contribuíram para esse fortalecimento.

Os interlocutores de Ana Mae Barbosa, na década de 80, são os educadores em geral, o Estado, na figura da escola oficial, os artistas e, principalmente, os professores de Arte.

Com os educadores, a autora debate sobre a abertura do espaço para o Ensino da arte na escola e o reconhecimento do arte-educador como uma categoria profissional. Do Estado, continua reivindicando uma proposta de política para a formação dos arte-educadores, um comprometimento qualitativo para a oferta da disciplina nos currículos de 1º e 2º graus e a democratização das questões pertinentes à escola, no que se refere,

especialmente, à gestão do processo de ensino-aprendizagem. Aos artistas, Barbosa reforça os “apelos” para o seu envolvimento nas discussões sobre arte-educação, no sentido da participação desta área na formação dos indivíduos, pela via da escola enquanto espaço de democratização da arte. Critica a atitude “xenófoba” que alguns artistas demonstram ao negar a arte-educação, e defende um trabalho de parceria entre artistas e arte-educadores, na escola. Mas sua atenção maior recai sobre o professor de arte.

Fazendo um balanço sobre a Arte-Educação, em seu livro “Arte-Educação: conflitos/acertos”, Barbosa dialoga constantemente com aqueles que, como ela, integravam um grupo com características próprias, constituindo uma área de cognição. Com arte-educadores estabelece uma interlocução constante, à medida em que resgata a história da arte-educação e os pressupostos necessários à construção de novas propostas para o ensino da arte.

Durante a década de 80 amplia sua interlocução com os arte-educadores, seja através do livro em que faz um balanço do ensino de arte no Brasil daquela última década, ou estabelecendo um diálogo direto com eles em simpósios, congressos e seminários organizados para esse fim. Não apenas organizando e participando de encontros com arte-educadores brasileiros, mas também ampliando o debate com arte-educadores de diferentes nacionalidades, através de encontros promovidos pelo INSEA (Internacional Society of Education Through Art).

No Brasil, considera que a politização do arte-educador começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino, no período de 15 a 19 de setembro. Foi realizado na Universidade de São Paulo e reuniu 2.700 participantes, entre arte-educadores, artistas, professores e simpatizantes, tematizando as questões relacionadas a *“imobilização e ao isolamento do ensino da arte, política educacional para as artes e a arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores etc”*. (1991, p.13). A partir daquele momento começam a ser criadas as associações estaduais de arte-educadores e a Federação Nacional, que veio a se concretizar no ano de 1988.

O crescente fortalecimento político dos arte-educadores e o embate teórico sobre o ensino da arte promoveram um redimensionamento do trabalho da autora, que passa a se ocupar também com a organização de livros, nos quais, em sua maioria, são transcritos textos, palestras, mesas-redondas e debates realizados nos encontros.

Em 1991, publicou seu livro “A imagem no ensino da arte : anos oitenta e novos tempos”, no qual resgata a trajetória das discussões e embates travados na última década e propõe a abordagem metodológica que denomina de *metodologia triangular*. Apresenta a tendência do ensino da arte que parte da leitura e releitura da obra de arte. Defendendo o indissociabilidade entre a história da arte, o fazer artístico e a leitura crítica e estética da obra de arte, sistematiza algumas abordagens que partem desse princípio. Também reforça, neste livro, sua reivindicação por um ensino de arte de qualidade, enquanto disciplina curricular nas escolas.

Seu embate, na defesa pela arte na educação, se dá frente ao Conselho Federal de Educação e, em especial, frente aos secretários de Educação que em 1986 “condenaram a arte ao ostracismo nas escolas” e propõem a “extinção da educação artística do currículo” (1991, p.1).

Barbosa reivindica o espaço da arte na educação escolar como principal, ou único, momento em que é proporcionado, aos alunos das camadas majoritárias da sociedade, o contato com a obra de arte. Atribui ao ensino da arte o precípua papel de educar artística e esteticamente. A educação estética não se restringe apenas ao ensino de arte, mas deve ser uma preocupação de todas as áreas do conhecimento humano. Embora reserve ao ensino da arte uma abordagem que parta do princípio de que a arte é um componente da herança cultural de um povo Assim sendo, deve estar presente na sala de aula, ser contextualizada, analisada e, se possível recriada. Reiteradas vezes reforça a idéia de que não deve ser exigida a representação fiel da obra, pois não defende a cópia, assim como não deve ser exigida uma leitura daquilo “que o artista quis dizer” com a obra, mas sim daquilo “que a obra diz a você”.

Sua preocupação está voltada à qualificação e formação do indivíduo. Este deve ser formado para uma leitura crítica do mundo, especialmente das imagens. Por isso deve ser proporcionado a ele o contato com a obra de arte, tanto popular como erudita. Os códigos europeu e norte-americano devem ser oferecidos à criança porque “são os códigos da dominação” e assim, pelo domínio deles, poderá estar instrumentalizada a lutar contra a dominação e construir a libertação. Por outro lado, está preocupada com a qualificação profissional do indivíduo. Defende a arte na escola como uma área responsável pela preparação de profissionais em diversos setores produtivos. Diz:

*“Mais ou menos 25% das profissões no mundo contemporâneo estão direta ou indiretamente interrelacionadas às Artes. É só lembrar das profissões ligadas à propaganda; às editoras; à indústria de CD e fitas cassete; à produção de vídeos e de programas de TV; à indústria têxtil e de mobiliário, etc. Sem as Artes na escola pública vamos afunilar o acesso a estas rentáveis profissões”<sup>43</sup>.*

Sua preocupação com o mercado de trabalho que se amplia e diversifica é constantemente no final da década de oitenta e início da década de 90. Essa última, que chama de “novos tempos”, é percebida em sua complexidade pela autora: na grande expansão do setor de serviços, no que se refere à produção; na crescente necessidade que qualificação e, principalmente, no domínio da informação; e na imprescindível aproximação entre subjetivação e razão. Seus argumentos denotam sua preocupação com as questões da pós-modernidade. Ao defender os espaços profissionais para o cidadão nos “novos tempos”, como ao propor a abordagem de ensino que parte da leitura da obra de arte demonstra uma identificação com as discussões da pós-modernidade. Diz, ao sugerir o uso da imagem na sala de aula: “... *Uma forma, uma imagem viajando através da história, recebe o tratamento plástico contemporâneo submetido à desconstrução que teoricamente é a escola crítica da pós-modernidade*” (1991, p.81).

---

<sup>43</sup> Artigo escrito para a Folha de São Paulo como o objetivo de interferir no processo de discussão da LDB, que tramita no Congresso. Especialmente contrários ao Substitutivo de Darcy Ribeiro que propõe a extinção do ensino de Arte dos currículos. Não Publicado.

Em entrevista Barbosa expressou sua simpatia pela concepção desconstrucionista, embora ainda considere válida a noção de significante e significado elaborado pela teoria estruturalista, principalmente na elaboração de Ferdinand Saussure. Dizia:

*“O desconstrucionismo é uma decorrência, praticamente, do estruturalismo. É o rompimento da idéia do estruturalismo que diz: ‘a estrutura existe mas o que importa é tirar o que é periférico e trazer para o centro. é desmontar e remontar (...) Meu interesse começou a ser despertado em Yale para uma coisa que ninguém sabia ainda o que era, mas que terminou se configurando no desconstrucionismo da existência da estrutura mas que contém a possibilidade de manipular a estrutura e trazer o que é periférico para o centro ... embora a estrutura tenha sido desenhada com outro centro”<sup>44</sup>*

A influência do desconstrucionismo na Arte é muito evidente, porém a sua influência na educação é polêmica. Segundo Barbosa, na educação a “desconstrução é feita na leitura. Diz em entrevista: “... o centro do princípio desconstrucionista está na leitura da obra de arte. Uma leitura que tivesse uma grande participação do sujeito. Ela não é meramente formal, não é apenas linhas, forma, cor, etc, mas também significado. É leitura de significante e de significado”<sup>45</sup>

A leitura da imagem deve ser incentivada na sala de aula, mas não enquanto cópia ou representação fidedigna da obra. A contextualização, análise, interpretação, julgamento e a recriação, o novo ordenamento e a transformação do objetivo a partir de novos princípios é a idéia desconstrucionista de ensino contemporâneo da arte. Encontra-se aí, em grande parte, a matriz teórica que dá sustentação à proposta metodológica “triangular”. Barbosa acredita que na elaboração de uma proposta metodológica que parta da leitura e contextualização da obra de arte, recebe grande influência de Paulo Freire, também. Diz:

*“A idéia da contextualização, de leitura, é influenciada por Paulo Freire. É a idéia de que nunca se deve descontextualizar o ensino. O ensino deve estar sempre referido ao seu contexto”<sup>46</sup>*

---

<sup>44</sup> Entrevista em anexo.

<sup>45</sup>

<sup>46</sup> Entrevista em anexo.

A construção de uma proposta de ensino que eleja o princípio da historicidade e a referência do homem e seu meio ambiente natural e social é o objetivo da autora. Porém, a construção de uma proposta de ensino nesta perspectiva somente será construída na coletividade, não poderá ser produção de uma única pessoa. Seguindo nesta reflexão, perguntamos à Ana Mae Barbosa sobre a aceitação e participação dos arte-educadores nas discussões a respeito da metodologia triangular.

Considerando que na década de 80 a autora experimentou em vários momentos trabalhar a partir de uma proposta metodológica de contextualização da obra de arte e em outros momentos havia levado à congressos e seminários a proposta para discussão, bem como acompanhava em nível mundial metodologias de ensino de arte que partiam do mesmo princípio, decidiu (com alguma relutância) que a divulgação da proposta em livro poderia representar um novo elemento para os debates na área. Porém, após a publicação do livro não tem acompanhado sistematicamente a interpretação ou adaptação e a aplicação da metodologia nas aulas de arte. Considerando esta lacuna pretende organizar um congresso sobre metodologias de ensino de arte, no qual objetiva promover uma ampla discussão a partir de diferentes propostas metodológicas trazidas por arte-educadores de todo o país, que, após seleção, integrariam um livro sobre metodologias no ensino da arte.

Defende que a metodologia de ensino de arte deve ser proposta pelo profissional da arte-educação. Por isso acredita que, talvez, o termo “metodologia triangular” não fosse o mais apropriado, pois pode induzir à compreensão de que esta é a única maneira de se ensinar arte. Para a autora a metodologia triangular não pode ser tratada de forma dogmática. “Isso para mim não é ‘religião’ disse em entrevista. Defende que o ensino de arte pode ser desenvolvido com diferentes abordagens metodológicas, que não se intitulem de *metodologia triangular*, mas que partam da leitura de obras de arte, leituras do meio ambiente, como também, de métodos chamados modernistas, que partem da livre expressão. No que se refere à leitura da obra de arte, não delimita o enfoque a ser dado, desde que sejam respeitados os princípios da “*análise crítica da materialidade da obra de princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos*” (1991, p.37), de acordo com a especialidade, domínio e interesse dos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem

O risco de que sejam feitas interpretações equivocadas da proposta existe. Na concepção da autora, algumas mudanças poderiam ser feitas no livro: “A Imagem no Ensino da Arte”, com relação, principalmente, às ilustrações que, segundo ela, podem induzir o leitor a uma compreensão de que a metodologia de ensino da arte restrinja-se à idéia de releitura. Diante disso, ao ser questionada na entrevista sobre as limitações do referido livro, a educadora afirmou que talvez tenha faltado maior clareza em sua proposta, sobretudo por ter publicado também algumas “releituras” de obras artísticas. Compreende que a ilustração é um meio muito poderoso de comunicação e de formação do indivíduo, disse: “a ilustração é mais poderosa do que a palavra”, o que se torna especialmente perigoso em se tratando de um livro sobre o ensino da arte. O receio de que fala está centrado na idéia de que, em termos de metodologia, somente a releitura possa ser considerada válida. Dizia: “A releitura é possível, não é condenável, desde que seja uma reinterpretação do sujeito e não uma mera cópia”<sup>47</sup>.

Outra observação que é feita pela autora, em relação à operacionalização da proposta, diz respeito à história da arte. Esta não deve ser necessariamente abordada de forma linear, mas parte da análise da obra de arte contextualizada no tempo e em sua circunstancialidade. Diz:

*“Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada ‘evolução’ das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano de nossa história pessoal” (1991, p.1991).*

Nessa perspectiva defende a abordagem contextualizada da obra a partir de uma concepção pós-moderna. Diz: “o pós-modernismo recusa a historicidade do ponto de vista da diacronia, mas aceita e toma posse da historicidade do ponto de vista sincrônico”<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Em entrevista.

<sup>48</sup> Entrevista, em anexo.

Acredita que a arte, mesmo tendo uma estreita relação com a imaginação, é informada pelo contexto econômico, político e social que a produziu. Assim sendo, torna-se imprescindível um estudo da produção artística e cultural da humanidade.

A seleção das imagens a serem exploradas parte do princípio multiculturalista. Nesta proposta acredita ser possível uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

Porém, defende o estudo dos códigos europeus e norteamericanos, que são os códigos da dominação, conforme nos referimos anteriormente. A escola, segundo a autora, é responsável em promover o contato do aluno com a obra de arte erudita. Diz:

*“A massa têm direito à sua própria cultura e também à cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa, embora quase sempre ‘hospedada do Hilton Hotel’” (1991, p.33, grifo nosso).<sup>49</sup>*

Uma das críticas que a proposta centrada na leitura da obra tem recebido diz respeito a idéia de que uma ênfase muito grande é dada ao padrão etnocêntrico de valores europeus. Barbosa responde. *“Acredito que na década de noventa as teorias e práticas da multiculturalidade dominarão a cena” (1991, p.121).*

Seu argumento, porém, não explicita de que forma seriam equacionados os problemas diretamente relacionados às lutas de classe subjacentes à manifestação dos diferentes códigos culturais. Quando defende o estudo e conseqüente domínio do código cultural dominante na escola concebe-o enquanto capacitação do indivíduo para sua libertação. Contudo, sua argumentação não se atém com maior aprofundamento na dimensão libertadora da proposta, no que se refere à radicalidade da discussão que decorre dessa metodologia e da mudança na mentalidade do aluno. Assim, defendendo a escola enquanto espaço de formação no qual o aluno tem a oportunidade de ter contato com a

---

<sup>49</sup> O termo *massa* foi grifado porque consideramos não ser o mais apropriado à idéia da multiculturalidade, pois a massa homogeniza o princípio de grupos culturais e sintetiza o fenômeno artístico/cultural do pluralismo étnico.



manifestação artística do grupo dominante, Barbosa acredita ser possível a preparação destes para construírem sua libertação.

Perguntada a respeito dessa problemática: se a escola, pela informação que pode dar, tem condições de promover a libertação dos indivíduos das estruturas injustas da sociedade, Barbosa responde afirmativamente ser possível a formação dos indivíduos, pela via da educação, para que estes, qualificados, possam concorrer no mercado produtivo e assumir espaços profissionais rentáveis economicamente. Neste sentido, percebemos uma limitação nesta concepção, que a torna muito próxima, e mesmo identificada com a concepção liberal e neoliberal de educação.<sup>50</sup>. No diálogo com a autora, formulamos uma questão no sentido de elucidar essa preocupação: se o papel atribuído por ela à escola não pode ser identificado com a concepção liberal de educação e, em caso de ser diferente, solicitamos que nos dissesse qual seria o elemento que promoveria a distinção. Barbosa respondeu que o principal elemento responsável por uma abordagem crítica do papel da escola é a conscientização. Compreende que a arte na escola deve, para ser libertadora, promover a discussão e a conscientização a partir da leitura contextualizada da produção artística. Desta forma, poderá oportunizar o desenvolvimento da capacidade reflexiva, analítica e julgadora do povo. Referindo-se ao interesse dos dominantes em manipular a informação e não oferecer educação de qualidade ao povo, Barbosa desabafa sobre as reais intenções desta estratégia de dominação, dizendo: *“Em geral a idéia é que povo educado atrapalha porque aprende a pensar, analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante”* (1991, p.2).

Conforme abordamos, neste capítulo, o discurso pedagógico de Ana Mae Barbosa, está inserido num contexto sócio-político-econômico e filosófico. Entender a sua produção a partir de uma análise mais ampla da sociedade é indispensável para compreendermos melhor a visão de mundo da autora, a origem de suas reivindicações e sua opção pedagógico-política para o ensino da Arte. No capítulo seguinte procederemos à análise do seu discurso

---

<sup>50</sup> Na concepção liberal de sociedade a educação escolar é defendida como espaço neutro no qual são oferecidas condições iguais a todos os indivíduos para que estes com o domínio do conhecimento possam ascender socialmente. No neo-liberalismo o pressuposto liberal recebe ainda a dimensão de competitividade do mercado, tanto no que se refere à oferta de escolas (particulares e/ou ligadas à indústria) como à absorção da mão-de-obra, que exige profissionais melhor preparados e mais competitivos.

teórico-prático e a relação que estabelece com as tendências pedagógicas mais recorrentes no contexto educacional brasileiro.

## **À GUIA DE CONCLUSÃO : O discurso teórico de Ana Mae Barbosa e sua relação com as tendências pedagógicas**

Buscamos ao longo do estudo sistematizar algumas tendências pedagógicas mais expressivas no contexto educacional brasileiro a partir de abordagens sobre esta temática feita por pesquisadores em educação brasileiros e estrangeiros. Também buscamos fazer um levantamento das noções e concepções de Arte, Educação e Ensino de Arte presentes na obra de Barbosa, através de categorias “pinçadas” de suas discussões. Procuramos ainda contextualizar seu trabalho em distintos momentos de sua produção.

Iniciamos o presente estudo com o objetivo central de verificar possíveis correspondências entre as concepções defendidas por Ana Mae Barbosa e as tendências presentes na educação brasileira. Consideramos a autora um referencial para um conjunto de profissionais da arte-educação, destacando-se no exercício de liderança, e de pesquisa, bem como informando teoricamente muitas práticas no ensino de artes no Brasil.

Recorremos ao estudo dos escritos desta autora, no período de 1972 a 1991, buscando identificar o seu discurso pedagógico, a concepção de educação que permeia seu trabalho e a visão de mundo que orienta suas propostas. Optamos pela análise documental, como metodologia de pesquisa, principalmente porque nossa preocupação está centrada na expressão e na linguagem desta arte-educadora. Não enquanto sintaxe, mas como expressão de concepções e visão de mundo. Sobretudo, porque a produção escrita, neste caso, representa a síntese de uma vivência e a forma como a autora cria e expressa a percepção que tem do universo. Para isso a análise exige que se vá além da mensagem explícita no

---

material, buscando desvelar “mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (Ludke & André, 1986, p.48). Alguns estudos sobre métodos de abordagem da pesquisa educacional apontam para a validade da análise documental que se sustenta sobre fontes “estáveis” e “ricas”. Os documentos constituem fonte que persiste ao longo do tempo e oferecem informações, além da própria produção teórica do autor, do contexto em que foi escrito.

Contudo, temos consciência de que este estudo não esgotará a amplitude de análise que possa ser feita sobre a produção teórica de Ana Mae Barbosa. O tempo limitado de que dispomos, bem como as lacunas teóricas e metodológicas de nossa formação impõem restrições na abordagem. Nosso estudo não busca proceder à análise ou explicitar as propostas teórico-metodológicas de ensino da Arte e aprendizagem da Arte, a não ser quando este aspecto se tornar necessário à compreensão das concepções pedagógicas subjacentes à prática proposta pela autora. Em outras palavras, procura-se na análise, responder perguntas do tipo “para quê” e “para quem” se direciona a proposta de Ana Mae Barbosa, e não prioritariamente “como” e “de que forma” deve o ensino da Arte proceder. Julgamos que essa distinção não é fácil e até mesmo não é possível no momento da análise, embora seja exigida, enquanto elemento delimitador, necessário na sistematização.

Realiza-se a análise seguindo o princípio utilizado na construção das categorias e na contextualização histórica da obra da autora ao longo do estudo, ou seja, seguimos a ordem cronológica das suas obras.

Ana Mae Barbosa iniciou sua atividade profissional na **Escolinha e Arte do Recife** em 1958. Participou em Brasília da organização da **Escolinha de Arte da UNB** em 1965. Foi Diretora do MAC (Museu de Arte Contemporânea) da USP. É professora titular aposentada da USP, coordenadora do Núcleo de Cultura e Extensão em Promoção das Artes na Educação, na ECA - USP; Presidente da Comissão de Artes da SESU/MEC; ex-presidente (gestão 90-93) e atual vice-presidente da INSEA (International Society of Education Through Art). Suas vivências em diferentes contextos, no Brasil e no exterior, possibilitaram-lhe uma compreensão mais abrangente da realidade brasileira e um contato

direto com pessoas e culturas que, de acordo como tempo e local, têm suas próprias especificidades. Sua produção teórico-prática está marcada pela visão de mundo que tem em distintos momentos de sua vida. Conceituá-la como progressista ou liberal implicaria “enquadrá-la” em limites demasiado rígidos; porém, identificá-la como representante de um projeto educacional dialético constitui-se um desafio para o presente estudo.

Ao iniciarmos nossa investigação, estabelecemos como objetivos do presente estudo:

- investigar o papel atribuído à Arte na formação do Homem na obra de Ana Mae Barbosa, contextualizando o pensamento da autora em diferentes momentos de sua trajetória;
- estabelecer uma interlocução pontuada e aprofundada com a autora, no que se refere à formação do Homem através do ensino de Arte;
- verificar possíveis correspondências entre as concepções defendidas por Ana Mae Barbosa e as tendências pedagógicas presentes na educação brasileira;
- contribuir para a construção do conhecimento nesta área específica de ensino, esclarecendo concepções e conceitos que se apresentam de forma difusa e obnublada na obra da autora.

Nesta proposta estava implícita a hipótese de que em diferentes momentos históricos de produção de sua obra, posicionava-se de acordo com o alcance e o estudo que realizava. Acreditávamos que seus escritos na década de 70, período marcadamente tecnicista, estivessem profundamente influenciados por esta tendência. Assim como percebíamos uma afinidade explícita de suas concepções pedagógicas com o pensamento escolanovista, especificamente deweyano, no período imediatamente posterior em seu percurso de investigação. Contudo, sua argumentação constantemente informada pelas idéias de Paulo Freire remetiam-nos à sua vinculação à concepção crítica de educação. Assim perguntávamos se sua caminhada, enquanto arte-educadora, estaria pautada por uma concepção liberal renovada ou libertadora de educação? Se a influência de Paulo Freire é constatada de forma preliminar, perguntávamos por que não foi possível sistematizar uma proposta de ensino de Arte fundamentada e voltada à realidade brasileira de educação? Tais questionamentos surgem tendo em vista que a própria autora considera a Pedagogia Libertadora de Paulo

Freire como sendo o “único modelo educacional que pode ser considerado realmente brasileiro”.

Nossas reflexões iniciais apontavam ainda para a hipótese de que suas mais recentes discussões sobre a *metodologia triangular* aproximavam-se da concepção crítico-social-dos-conteúdos. Mantínhamos ainda algumas perguntas sobre a sistematização dessa proposta metodológica de ensino: se a mesma representa uma necessidade emergente na realidade brasileira ou, enquanto processo gestado em realidades de primeiro mundo, poderia caracterizar-se como mais um modismo e uma transferência cultural, especificamente, educacional?

Com estas hipóteses e inquietações, começamos um trabalho de destrinçar, ou seja, expor com minúcia o pensamento pedagógico da autora e, posteriormente, contextualizar o momento de sua produção para compreender como o mesmo se apresenta em profundidade e como é informado pelo meio social, político e educacional que circunda sua reflexão e prática. Tendo construído as referências empíricas, ou seja, identificado categorias e a partir delas as noções implícitas e explicitadas ao longo da obra da autora, passamos agora a cotejá-las com as tendências pedagógicas mais recorrentes na prática educacional brasileira, à luz do contexto histórico que deu origem à produção de Ana Mae Barbosa.

A concepção de educação presente na obra da autora, especificamente no início de sua carreira, está fortemente marcada pela crítica ao caráter conservador e reprodutor da estratificação social e cultural, na sociedade. Sua denúncia à escola brasileira passava pela baixa qualidade de seu ensino, pela ênfase à intelectualização e memorização de conteúdos e pela falta do ensino de Arte, como área de conhecimento humano imprescindível na formação do cidadão.

A arte, para a autora, tem força transformadora, por ser “anticonformista e de caráter demolidor”. Porém também a compreende enquanto manifestação indissociável do contexto social, econômico e político que a produziu. Assim, ao propor a aproximação das

artes na educação escolar, defende uma abordagem crítica para o ensino da arte, com a preocupação de formar o cidadão crítico, criativo e informado.

O ensino da arte<sup>51</sup>, aqui compreendido pela unidade entre objetivo, conteúdo, método e avaliação, é estruturado pela autora a partir do enfoque histórico, buscando explicitar e compreender a dinâmica e abrangência que tem em distintos períodos da história educacional brasileira e também, em alguns momentos, da história deste ensino em outros países.

A preocupação com a defesa da qualidade de ensino das artes é constante em sua obra. Com este objetivo, estabelece uma interlocução com o Estado, visando interferir nos processos oficiais de condução da política para o ensino das artes. Na década de 70, reivindica a participação da *Escolinha de Artes* na qualificação dos profissionais para atuarem neste ensino e o aproveitamento de artistas, artesãos e professores autodidatas nos quadros do magistério de 1º grau, nas classes de Educação Artística. Sua crítica e a abrangência desta na conjuntura oficial do período é considerada, por ela própria, *tímida*<sup>52</sup>. Como também é considerada *leve* no tocante ao currículo mínimo das artes. Conforme nos referimos no terceiro capítulo deste trabalho, a década de 70 é marcada pela ditadura militar e o forte controle repressivo exercido sobre o povo e sua manifestação, sobretudo intelectual, considerando a realidade deste período, podemos perceber também como *tímida* sua posição política. Porém identificamos neste aspecto alguns fatores que justificam e, até mesmo, validam esta posição: a incipiente produção teórica, bem como de pesquisas e buscas teórico-metodológicas para o ensino das artes; a pequena ou insignificante representatividade da área nas discussões nacionais, sendo referenciada por um reduzido grupo de intelectuais simpatizantes com a discussão específica sobre o ensino das Artes; a

---

<sup>51</sup> Ana Mae Barbosa dedica-se à investigação do ensino da Arte, especificamente voltado às artes visuais, por compreender que a “*célula máter do nosso ensino de Arte*” (1978, p.16) encontra-se na Academia de Belas Artes, organizada pelos franceses, no século XIX. Ao longo de sua investigação privilegia a história da Arte-Educação a partir das Artes Plásticas, mas também aponta para a necessidade de se proceder à investigações a partir das especificidades da história de outras formas expressivas em Arte. Diz acreditar que: “*a especialização, frequentemente lamentada, é um fenômeno de necessidade*” (1984, p.3). Defende a superação do problema da particularização, promovida pela especialização, pela via da interdisciplinaridade e não pela polivalência, ou seja, através da “*colaboração de especialistas de várias áreas numa aproximação aos métodos interdisciplinares e integradores de experiências*” (1984, p.20).

<sup>52</sup> Ver entrevista anexa.

exclusão da autora das instâncias mentoras da proposta de reforma curricular, em implantação no período, e marginal nas instituições oficiais, onde era possível o exercício de mando, ou tomadas de decisão, e, desta forma, não representava perigo eminente à “estabilidade” do governo.

Em entrevista, a autora reconhece a fragilidade de seu discurso no período inicial de sua produção e compreende que o mesmo não era muito *agressivo*, diz então: “*Eu me tornei mais agressiva no embate*”. Esta constatação a que chega contém a síntese de suas reflexões em diferentes momentos do processo de investigação: desde a possibilidade de realizar estudos no exterior e ampliando seu conhecimento teórico e vivenciando a situação de encontrar-se em ambiente sem o controle ditatorial do Estado brasileiro, até o processo de embate com suas próprias inquietações e buscas, procurando construir os argumentos necessários para justificar a necessidade da arte na educação escolar e, neste processo, também o embate travado nas discussões com educadores, historiadores, artistas e arte-educadores.

Os argumentos utilizados pela autora no final da década de 70 são mais críticos e combativos, denotam um maior domínio teórico e caracterizam-se pela investigação histórica. Conforme Barbosa, suas pesquisas realizadas em curso de mestrado e doutorado, que resultam nos livros *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo* (1978) e *Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil* (1982) são essencialmente “elocubrações históricas”. Enquanto que, em outras obras, sua intenção é “marcadamente política”, visando a interferir na política do ensino da arte em distintos momentos de sua história recente.

O objetivo de interferir na dinâmica das discussões sobre o ensino de Arte é atendido à medida em que aborda questões como as políticas oficiais para este ensino, a formação dos profissionais desta área e a discussão e construção de propostas metodológicas de ensino de arte. Consideramos ainda que Ana Mae Barbosa tem buscado ampliar os limites da consciência dos arte-educadores, resgatando a historicidade da Arte-Educação, colaborando



para a construção desta área de cognição imprescindível na formação do cidadão. Tem portanto, contribuído para ampliar o espaço e o alcance da Arte na Educação.

No que se refere à metodologia de ensino de Arte, percebemos uma constante preocupação em analisar propostas mais recorrentes no contexto escolar. Desde as discussões sobre o ensino tradicional de desenho geométrico, passando pela livre-expressão e proposição temática, e até a mais recente discussão sobre “metodologia triangular”. Identificamos a defesa que faz da proposta de ensino centrada na leitura crítica e estética de obras de arte e de imagens em geral, presentes no meio ambiente circundante. A argumentação em favor da leitura contextualizada da imagem é defendida em, praticamente, toda sua obra, desde a década de 70, quando propunha o “contato programado com a obra de Arte adulta” e a percepção da realidade circundante (1975, p.69 e 113), bem como na década de 80, quando, na organização do *Festival de Inverno de Campos do Jordão* programava a leitura estética e artística do ambiente e defendia uma metodologia que incentivasse a “reorganização e reinterpretação da imagem” (1984, p.146 e 152) na educação escolar em Arte; e sintetiza-se na defesa que faz da *metodologia triangular* em seu livro *A imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos* (1992).

Na abordagem metodológica defendida pela autora, denominada *metodologia triangular*, a leitura e releitura da obra de arte é componente indispensável do ensino da Arte. Conforme vimos estudando nos capítulos precedentes, esta proposta busca resgatar a idéia de que a Arte é conteúdo do ensino da Arte, a produção artística do Homem em distintos períodos de sua história deve ser analisada, referenciada ao contexto que lhe deu origem e reinterpretada na escola. O contato da criança com a expressão artística adulta é recomendada, bem como o contato do educando, em qualquer fase de seu desenvolvimento, com obras de arte de qualidade deve ser promovido. Esta discussão se aproxima do debate hodierno sobre conteúdos da educação escolar. Tem afinidade com as correntes críticas de ensino que defendem a apropriação crítica dos conteúdos enquanto saber acumulado pela humanidade.

A definição da proposta de ensino de Arte defendida por Barbosa, enquanto concepção que se aproxima das tendências críticas de ensino não deve, no nosso entendimento, ser feita no sentido de enquadramento desta em uma ou outra tendência específica, ou seja, não deve ser rigidamente colocada dentro de uma perspectiva libertadora ou histórico-crítica de ensino. A íntima relação de Barbosa com o pensamento de Paulo Freire não representa, por si só, sua afiliação incondicional às concepções de ensino defendidas por aquele intelectual da educação. Assim como, a defesa que faz sobre uma abordagem histórico-crítica dos objetos artísticos em sala-de-aula não a tornaram representante da tendência crítico-social-dos-conteúdos. Preferimos entendê-la como representante, conforme já nos referimos anteriormente, de um projeto educacional contraditório. Assim, ao compreendermos que seu discurso apresenta-se predominantemente voltado à uma abordagem crítica da realidade, isto não nos possibilita dizer que seja, então, libertador, na concepção de Paulo Freire. Embora no início de seus estudos sobre educação, bem como em seu aperfeiçoamento profissional ao longo de sua atuação no ensino de Arte, Barbosa tivesse recebido a contribuição sistemática, próxima e fraterna de Paulo Freire, não consideramos a autora representante da pedagogia libertadora, da forma radical com que esta se apresenta. Defendendo uma *educação humanizadora* que se dá como “*processo de autoregulação dialógica com o meio circundante*” (1984, p.59), a autora coloca-se em sintonia com a concepção libertadora, mas na dinâmica de seu discurso esta noção não pode ser confirmada como um eixo condutor constante de sua argumentação, conforme percebemos ao longo dessa análise.

Particularmente, acreditamos que na década de 90 as diferenças entre as concepções progressistas passam a ser discutidas no sentido de evitar as divisões e propor a soma de esforços, respeitando-se as diferenças, para um enfrentamento que é comum àqueles que lutam pela transformação da realidade capitalista, em favor de uma sociedade igualitária. Contudo, mantém-se uma diferença básica que é definida pelos projetos políticos de dominação ou libertação do homem, traduzidos em propostas sociais antagônicas. Assim, embora tenhamos utilizado, para fins de sistematização, a classificação do pensamento pedagógico brasileiro, isto é, as tendências pedagógicas, no capítulo inicial do presente trabalho, partindo de alguns educadores da atualidade, optamos em nos deter apenas em

duas definições que, no nosso entender, auxiliam nas análises de nosso objeto. Esta delimitação coloca de um lado o conjunto das concepções liberais em educação; de outro, os pressupostos básicos que fundamentam o pensamento crítico de educação.

Retornando à análise do discurso pedagógico de Ana Mae Barbosa, identificamos sua vinculação mais estreita com uma orientação crítica para a formação do homem, ainda que tenha buscado em teóricos liberais referências para seu trabalho, como é o caso do pensamento de John Dewey e sua simpatia pela proposta de ensino de arte presente no conjunto do projeto educacional defendido por aquele filósofo da educação. Identifica-se com o pensamento deweyano principalmente no que se refere à idéia de que a “Arte” é elemento de experiência humana e como tal deve ser valorizada na dinâmica da socialização e educação dos indivíduos, abrangendo o aspecto artístico e estético na formação do cidadão, oferecendo-lhe uma atividade reflexiva e vivenciadora das experiências educativas. Nas discussões feitas por Barbosa em favor de uma abordagem artística e estética no ensino da Arte, identificamos argumentos que a aproximam do pensamento deweyano, portanto.

Ao defender a idéia de que a escola deve oferecer condições iguais de acesso à “informação e formação estética de todas as classes sociais” (1991, p.33), vinculamos este argumento ao princípio liberal e neoliberal de educação, visto que nesta tendência a escola é compreendida como espaço neutro no qual se oferece ao indivíduo o “conhecimento”, instrumentalizando-o para “ascender socialmente”. Nesta perspectiva, Barbosa defende o contato do aluno com a obra de arte burguesa. Considera que o indivíduo deve ter acesso aos códigos europeu e norte-americano, que são os códigos da classe dominante. Defende que *“o canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais”* (1991, p.33, grifo nosso). Assim, Barbosa fragiliza seu discurso progressista predominantemente presente em sua obra e abre um canal de identificação com uma concepção liberal.

O “desconhecimento” ou negação de que as diferenças sociais, numa sociedade cindida em classes, permeiam todas as práticas humanas está intimamente relacionado à concepção liberal de mundo. Tal discussão mereceria um estudo aprofundado no que diz

respeito às especificidades e complexidade dos aspectos envolvidos nessa discussão. Pela abrangência que pode assumir, compreendemos ser impossível desenvolvê-la no presente estudo. Consideramos necessária uma pesquisa específica para aprofundar tal problemática. A compreensão do fenômeno da realização estética enquanto forma de manifestação humana que não reconhece as diferenças do gênero humano, raça e principalmente as diferenças sociais impostas pela dominação e exploração econômica e social tem sua matriz fundada na concepção liberal, que encobre o conflito e defende a “igualdade” da oferta de condições para todos, independentemente da classe social a que pertencem. Pela via da escola, enquanto espaço neutro de formação, propõe a preparação do homem ajustado e instrumentalizado para inserir-se no mercado competitivo e regido pelas leis do capitalismo.

Assim, percebemos Barbosa utilizando-se de argumentos liberais para justificar e convencer seus interlocutores da necessidade do ensino de arte na escola. Utiliza-se, portanto, das “armas” de seus opositores para reverter a situação de exclusão das Artes do sistema de ensino. A exemplo, citamos seus argumentos, predominantemente voltados à educação como eixo vetor do processo de desenvolvimento econômico do país. Dirigindo-se aos secretários de Educação e ao Conselho Federal de Educação, Barbosa contesta a decisão destes em propor a extinção da educação artística do currículo. No embate, defendia que, ao tomarem tal medida, mostravam-se ignorantes sobre o papel da Arte na educação para o crescimento econômico e produtivo de um país. Dá o exemplo do Canadá onde a arte *“produz o maior número de empregos em tempo integral (234-280) e ocupa o nono lugar na produção de renda para o país, significando 2,5% do PNB”*. (1991. p.1-2).

A partir desses dados, desenvolve uma reflexão ampla sobre o espaço que os profissionais formados em comunicação visual, e, principalmente, os indivíduos com uma formação ampla na área de arte podem ocupar na sociedade hodierna. Considerando que *“25% das profissões neste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes”* (1991, p.31) defende o conhecimento da Arte como essencial na formação do indivíduo. Não com o objetivo de formar o artista *“embora artista, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida”*, mas principalmente para *“formar o conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte”* (1991, p.32).

Uma leitura superficial de sua justificativa em favor da arte na escola pode levar a uma compreensão de que a arte na educação tem como objetivo principal a preparação da mão-de-obra necessária à sociedade pós-industrial, voltada ao setor de serviços. Este argumento, assim como outros, precisam ser analisados de forma a explicar os aspectos contraditórios implícitos em sua totalidade. Consideramos que numa sociedade marcadamente conflituosa, na qual estão em jogo interesses distintos e antagônicos em cada embate travado, faz-se necessário compreender em que medida um argumento, no caso, o da qualificação profissional, traz em seu bojo o caráter emancipador do homem e transformador da sociedade.

Essa reflexão é complexa e exige uma abordagem da educação escolar em sua interconexão com outras instituições econômicas e políticas, ou seja, precisamos localizar a escola, o currículo, o ensino dentro de um contexto social. A contextualização da educação escolar precisa, sobretudo, clarificar como as dimensões ideológicas e estruturais das políticas sociais perpassam o espaço escolar em sua organização curricular, suas propostas de ensino e as relações humanas. Nesta perspectiva, faz-se necessário compreender as práticas educacionais como produtos históricos e sociais, mas também como dinâmicas e dialéticas, que trazem em seu interior tanto o princípio da dominação como o princípio da resistência e libertação do homem das condições injustas da sociedade de classes. (Giroux, 1986).

Assim, Ana Mae Barbosa, ao propor o ensino de Arte, como área de formação voltado à qualificação da mão-de-obra capaz de concorrer em um mercado competitivo, faz uso de um argumento semelhante àquele utilizado por Rui Barbosa<sup>53</sup> que defendia o ensino de Desenho como elemento necessário na formação do trabalhador, de acordo com os interesses da indústria. A proposta de Ana Mae Barbosa distingue-se, porém, daquela defendida por Rui Barbosa, pelo aspecto de que não se restringe ao ensino do desenho, mas,

---

<sup>53</sup> Ver. Capítulo I do presente trabalho, sobre Pedagogia Liberal Tecnista. p.29.

pela exigência da sociedade pós-industrial, reivindica o ensino da Arte na forma mais abrangente possível.<sup>54</sup>

A sociedade hodierna passa por um processo de mudanças que alteram flagrantemente a organização e a estética das cidades (Berman, 1989), transformam estruturalmente os setores de produção e a organização das forças produtivas (Schaff, 1991, Paiva, 1990; Harvey, 1993, Chauí, 1992) e provocam uma crise de paradigmas, sobretudo, na sociologia, em decorrência, de um conjunto de fatores que entre outros aspectos, dizem respeito à rapidez com que se processam as informações, a globalização da economia, as mudanças culturais, o “fim da guerra fria”, o colapso ecológico, o aumento do contingente populacional, etc. (Baudrillard, 1993; Evangelista, 1992; Heller e Fehér, 1989, Ianni, s.d.; Kujawski, 1988, Kurz, 1993; Lyortard, 1992; Netto, 1993, Subirats, 1986, 1989). As transformações são percebidas e analisadas a partir de diferentes enfoques, em distintas áreas do conhecimento humano. A autora, Ana Mae Barbosa, ao sistematizar a proposta *metodológica triangular*, segundo mostramos no capítulo dois, reflete sua percepção das mudanças deste final de século. Assim, procura os argumentos capazes de provocar reações favoráveis à inclusão da Arte na educação escolar e que estejam “sintonizados” com as discussões da atualidade. Mesmo quando estes argumentos apresentam-se contraditórios com sua concepção crítica de educação.

Conforme a autora: “*Ser contemporâneo de si mesmo é o mínimo que se pode exigir de um Arte-Educador*” (1985, p.53). Este é um princípio defendido por ela e ao qual se mantém coerente ao longo de sua produção teórico-prática. Ao defender o ensino da Arte no início dos anos 70, buscava fundamentar-se em ciências afins para dar respostas “às novas proposições resultantes da dinâmica existencial” (1989, p.53). Atualmente seus argumentos são, em sua maior parte, construídos entre os teóricos da arte-educação, porém,

---

<sup>54</sup> A partir das mudanças que se processam na sociedade *pós-industrial* ( ou sociedade informática) torna-se necessária uma “educação de caráter geral e abstrata” (Paiva, 1990, p.111). Passa-se a exigir do homem uma capacidade de análise, de intervenção rápida e criativa nas nova situações. Assim, a educação deverá estar atenta às exigências e oferecer novos conhecimentos, preparando-o para enfrentar a nova realidade. A Arte, segundo Barbosa, enquanto área de conhecimento “afeta a inveção, inovação e difusão de novas idéias e tecnologias” (Barbosa, 1991, p.2) e está direta ou indiretamente relacionada com 25% das profissões em nosso país (op.cit. p.31), neste sentido, é elemento imprescindível na formação do homem.

com forte influência norte-americana, visto que naquele país constituiu-se um grupo significativo de professores voltados ao ensino da arte. Importante destacar que nos EUA a tradição deste ensino nos currículos oficiais remete-se ao início do século XX. Consideramos que a autora apresenta uma dinâmica transformadora no seu tempo, desencadeando debates, e polemizando com seus pares no sentido de provocar mudanças no contexto em que vive e, sobretudo, no processo de discussões sobre o ensino de Arte. Serve-se para isso, de sua grande capacidade perceptiva, das transformações ocorridas, ou em processo, na sociedade, bem como de sua participação em nível mundial das discussões sobre o ensino de Arte. Poderíamos identificá-la como cosmopolita no tocante à sua inserção no debate sobre esta área de conhecimento. Estabelecendo contato com intelectuais de diferentes campos de investigação e com arte-educadores de várias nacionalidades, a pesquisadora amplia seus argumentos teóricos e atualiza-se constantemente. Ao mesmo tempo em que pode ser considerada transnacional, volta-se à realidade brasileira e incentiva a organização dos arte-educadores em associações, promove encontros e congressos e ajuda a criar cursos de pós-graduação em arte-educação.

A proximidade da autora com as correntes e discussões internacionais sobre o ensino de Arte e recentemente seu estudo sobre a proposta metodológica que parte das experiências norte-americanas, denominada de *metodologia triangular*, tem provocado questionamentos, visto que há preocupação de não reproduzirmos situações anteriormente experimentadas, no Brasil, em que se processou um transplante das idéias americanas sobre arte-educação à revelia dos arte-educadores brasileiros. Percebemos, ao longo do estudo, a grande influência do pensamento americano na contribuição de propostas educacionais no Brasil, em especial na arte-educação, a exemplo da influência deweyana e, mais recentemente, dos acordos de cooperação, chamados acordos MEC-USAID. Tanto um quanto o outro foram analisados e criticados pela autora, no que se refere especialmente à *invasão cultural*, à *dependência de modelos estrangeiros*, e à *falta de conhecimento histórico* dos arte-educadores. (1988. p.11-12). Quando denuncia que os arte-educadores brasileiros estão mais preocupados em importar modelos estrangeiros (1982, p.122), oferece elementos para a análise sobre sua própria trajetória, essencialmente voltada ao estudo comparativo dos casos brasileiros e norte-americano. Ao defender que a influência

estrangeira no Brasil tem impedido a formação de “*seus próprios valores*” e que os “*modelos estrangeiros, bem como as formas de controle, por julgamento e aprovação, implicam uma renúncia da consciência social e o sufocamento da consciência crítica dos professores*” (1982, p.12), a autora oferece-nos os argumentos necessários ao questionamento: por que a dependência de padrões oferecidos pela metrópole e a dominação desta sobre a *inteligência* brasileira, não tem permitido a construção de uma *práxis* voltada às necessidades locais? A proposta da *metodologia triangular* parte de discussões norte-americanas, sistematizadas no DBAE (Disciplined-Based-Arte-Education). Desta forma, passa-se a questionar a *metodologia triangular* pela sua influência estrangeira.

A dificuldade em construir um referencial teórico em arte-educação a partir da realidade brasileira deve-se, em grande parte, à incipiente tradição em pesquisa nesta área e, principalmente, à falta de interlocutores que constituíssem esta área de cognição, preocupados com a construção do ensino de Artes, como “*instrumento de reflexão crítica*” e que compreendessem a arte como componente da “*herança cultural da nação*” (1982, p.122). A própria autora afirma que a dependência da sociedade brasileira dos padrões estrangeiros não permite a esta “*ter um modelo educacional peculiar ao Brasil*” (1982, p.15). Contudo, defende que apesar desta condição, torna-se necessário “*lutar ao menos, por nossa sobrevivência cultural*”. E neste sentido, inicia sua proposta metodológica dos anos 90, procurando uma abordagem que torne “*a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural*” (1991, p.3). A discussão empreendida pela autora a partir de teóricos da arte-educação, sobretudo norte-americanos, é sistematizada em seu livro “*A imagem no ensino da arte anos oitenta e novos tempos*”. A adaptação da proposta metodológica defendida pelo *Getty Center for Education in the Arts*, traduz-se na proposta metodológica triangular. As críticas formuladas ao *Getty Center* referem-se aos critérios de seleção das obras de arte vinculados ao “*padrão etnocêntrico de valores europeus*”. A crítica ao padrão do *Getty Center* é apontada por Barbosa que, por sua vez, alia-se a uma política multicultural<sup>55</sup>, que hoje passa a ser defendida para o DBAE.

---

<sup>55</sup> Acreditamos que uma discussão mais aprofundada sobre a problemática que envolve a cultura e a construção do saber escolar, no que se refere ao saber erudito e popular, o etnocentrismo e o multiculturalis-



Neste sentido a autora defende o espaço escolar como *locus* “*democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais*” (1991, p.33). Acreditamos que a autora empregou indevidamente o termo *classes sociais*, não se referindo ao seu sentido numa sociedade de classes, em que se reforçam as diferenças entre ricos e pobres. Ao propor a “*aproximação de códigos culturais de diferentes grupos*” (1991, p.33), a autora referia-se à troca de informações entre diferentes grupos étnicos, de gênero humano ou de credo religioso, que são discussões presentes no debate da pós-modernidade.

Esta discussão remete a uma outra afirmação feita pela autora que, ao referir-se às pesquisas em arte-educação a partir da década de 80, principalmente nas discussões feitas a partir do Congresso da INSEA de 1981, identificava a importância que começava a ser atribuída às comunidades locais. Propunham que as buscas de respostas às perguntas deveriam partir das comunidades de origem, não atribuindo valor às receitas genéricas para o ensino de artes, porém permanecendo a “*reivindicação de mais criticismo quanto à metodologia e à ideologia*” (1985, p.27). O respeito às especificidades e às idiosincrasias contextuais torna-se condição necessária a qualquer proposta de ensino de Artes. Esta exigência se dá tanto em nível da escolha das obras de Arte, do respeito à multiculturalidade, como em nível da construção da proposta metodológica de ensino.

Nesta perspectiva reforçamos a idéia defendida pela autora, em entrevista, de que a *metodologia triangular* “*não é religião*” e que a busca de uma metodologia deve significar a “*possibilidade de tentar diferentes caminhos para chegar ao objetivo proposto*”. (1985, p.123). As buscas de novas propostas de ensino não se esgotam com a *metodologia triangular*, ao contrário, ampliam-se as discussões para que, a partir de outras referências, possamos gradativamente construir nossas próprias reflexões, profundamente marcadas por uma sociedade cindida em classes, com interesses antagônicos em disputa por hegemonia.

---

mo faz-se necessária. Por não ser este, especificamente, o objeto de nossa investigação, não nos ocuparemos em desenvolvê-la. Ver Bárbara FREITAG, *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Henry, GIROUX, *Teoria crítica e resistência em educação: para além da teoria da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986. Eduardo SUBIRATS. *A cultura como espetáculo*. São Paulo: Nobel, 1989. Georges SNYDERS. *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1977.

Destacamos que a análise desenvolvida sobre o discurso pedagógico de Ana Mae Barbosa, no presente trabalho, não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de discussão que a obra da autora oferece. Também não retomamos, na conclusão, as categorias em suas particularidades, visto que a sistematização das mesmas, no segundo capítulo, ofereceu-nos uma compreensão pontuada dos elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem. O estudo realizado a partir das categorias na presente análise volta-se à totalidade dos elementos constitutivos do processo de ensino de Arte, na concepção pedagógica defendida pela autora.

Consideramos de grande validade o estudo realizado a partir do pensamento pedagógico de Ana Mae Barbosa. Estabelecer uma interlocução pontuada com esta educadora que defende do ensino da Arte na escola constitui um exercício necessário à construção de uma fundamentação teórica voltada à realidade brasileira, pela melhoria da qualidade deste ensino. A oportunidade de fazermos tal estudo torna-se possível porque as obras desta autora são acessíveis e, principalmente, registram as discussões dos diferentes períodos em que foram escritas, oferecendo uma importante contribuição para a compreensão da história recente deste ensino no Brasil. As buscas da pesquisadora por um ensino de Arte de qualidade mescla-se com a própria história deste ensino no Brasil, nos últimos 20 anos.

Desta forma, para procedermos à análise de seu pensamento pedagógico, faz-se necessário recorrer à abordagem crítica a respeito da natureza de suas crenças e como essas influenciam e, ao mesmo tempo, são influenciadas pelo contexto que a circunda. É importante situarmos as crenças, valores e práticas dentro do contexto que lhes deram origem, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos. O que significa dizer, nas palavras de Barbosa, que nosso estudo objetiva “destrinçar o que existe por trás”<sup>56</sup> do discurso pedagógico da autora.

Portanto, a produção teórica de Ana Mae Barbosa apresenta, no conjunto, uma unidade no que se refere ao objetivo central, que é o relacionamento entre Arte e Educação.

---

<sup>56</sup> Em entrevista.

Ao mesmo tempo, apresenta peculiaridades próprias dos diferentes momentos em que construiu, e constrói, seus argumentos. Compreendemos que no início de sua pesquisa e elaboração, na primeira metade dos anos 70, conforme vimos apresentando nos capítulos precedentes, a autora apresenta uma obra fragmentária, na qual introduz questões relevantes para a discussão sobre o ensino de Arte, buscando referenciais teóricos, principalmente norte-americanos, para responder as dúvidas e compreender o processo e a dinâmica que envolve este ensino no Brasil. São, em sua maior parte, apresentadas em forma de artigos que apontam aspectos históricos, conceituais, metodológicos e políticos do ensino de Arte no período, provocando discussões e registrando a complexidade do momento, no que diz respeito à falta de participação dos artistas e arte-educadores no processo, à falta de um conhecimento ou reconhecimento da história do ensino da Arte no Brasil e, principalmente, a caráter arbitrário do processo que executou as reformas em todos os níveis de escolarização, colocando a educação a serviço do projeto de desenvolvimento econômico. Os artigos introduzem as discussões mas não se aprofundam pontuadamente na teoria que os embasa. Perguntamo-nos se esta característica da forma da produção de sua obra não poderia ser atribuída à tendência tecnicista, conjunturalmente predominante no período?

A preocupação constante da autora com o “treinamento de recursos humanos” também é uma característica do tecnicismo, naquele período. Conforme apresentamos no primeiro capítulo deste estudo, a pedagogia liberal tecnicista, tem como um de seus traços ideológicos a teoria do capital humano, sendo defensora da educação como instrumento para *treinamento de mão-de-obra* e, assim, promotora da democratização social. Nesta perspectiva, o homem é considerado como *recurso*, no qual se fazem investimentos e do qual é esperado retorno calculável. Barbosa, no período, também recorre a argumentos semelhantes quando problematiza o papel do arte-educador, sua formação e sua atuação, bem como o processo de ensino na sala de aula. Dizia: “*Não temos no Brasil nenhuma análise orçamentária do custo médio por aluno nas classes de Arte, nem a proporção dos gastos em relação aos materiais de consumo e equipamento permanente*” (1975, p.95). E defendia que enquanto os dados sobre os custos operacionais das classes de Arte não tivessem sido coletados teriam que contar com a cooperação dos professores de Arte, no sentido de economizar e adquirir materiais menos dispendiosos na comunidade. O

argumento utilizado é essencialmente tecnicista, na nossa compreensão. Denota uma preocupação em colocar-se em sintonia com os termos e critérios empregados por seus interlocutores. Também neste caso, percebemos a autora utilizando-se de argumentos liberais tecnicistas, como “armas” de seus opositores, para garantir a participação dos arte-educadores no exercício da disciplina Educação Artística. No momento em que formula tais reflexões, está implícita sua preocupação em interferir na política de ensino de Artes oficial, proposta a partir das reformas na educação nacional. O seu texto dirige-se, principalmente, aos legisladores, buscando convencê-los da necessidade de chamarem os artistas, os artesãos e os professores autodidatas, oferecendo-lhes treinamentos rápidos, que poderiam ser oferecidos pelas *Escolinhas de Arte*, para responderem com qualidade ao ensino proposto. Porém, seu discurso é considerado *timido*, por ela mesma. Não atribui papel autônomo ao professor de Arte, bem como não conta com o respaldo desses de forma reivindicativa organizada, por isso a autora assume o papel da reivindicação, contidamente.

Seus estudos na segunda metade dos anos 70 têm a preocupação de aprofundarem-se teoricamente e são por ela considerados “elocubrações históricas”. Realiza uma ampla investigação sobre a história da Arte-Educação no Brasil e ocupa-se, em especial, com a influência de John Dewey no ensino da Arte, em nosso país.

Consideramos que uma característica marcante de sua obra e uma de suas principais contribuições é a percepção e indicação dos grandes temas e problemas do ensino da Arte, ou seja, ela dispõe-se a interpretar cada momento e questioná-lo. Em diferentes períodos, abre caminhos para a discussão e faz desencadear um processo complexo de debates que envolve o resgate da historicidade da Arte-Educação, os problemas com a formação dos arte-educadores, as questões metodológicas e teóricas do ensino da Arte, etc. Assim, ao problematizar os diferentes momentos ou sistematizar a história desse ensino, a autora amplia as referências para futuras discussões na área e possibilita a realização de estudos e debates a partir de sua obra. Isso se deve, em grande parte, às condições conjunturais que encontra em cada fase de sua produção e, essencialmente, à capacidade de perceber os temas emergentes nos mais diversos períodos. Segundo ela, a sua produção teórica deve-se

a uma “intuição geral para com o que ocorre no mundo”<sup>57</sup>, bem como ao seu grande interesse pela investigação e às oportunidades de estudo, sobretudo, no doutorado em Educação Humanística. O aprofundamento teórico e o exercício de análise crítica da realidade são decorrentes desse processo em que interesse e oportunidade de estudo se aproximam e constituem elementos necessários à produção teórica.

Neste sentido, conforme a própria Ana Mae Barbosa revela em entrevista, as razões que influenciaram a sua produção relacionavam-se à questões de motivação pessoal e de necessidades colocadas pelo próprio contexto sócio-histórico. No que diz respeito ao primeiro aspecto, destacamos: a) a atuação da autora como professora na *Escolinha de Artes* do Recife; b) o estímulo recebido principalmente de intelectuais como Paulo Freire e Noêmia Varella<sup>58</sup>; c) as oportunidades de aperfeiçoamento; d) a participação intensa em Congressos, Seminários, Encontros sobre arte-educação; e) seu envolvimento na luta e reivindicação em favor da melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho. Assim, procura a cada momento de sua produção “ser contemporânea de seu tempo”, conforme vimos explicitando ao longo desta análise.

Compreendemos que a autora tem uma práxis muito influente na definição dos caminhos da Arte na Educação brasileira, nos últimos 20 anos. Por apresentar um trabalho constante e dedicado às questões relacionadas ao ensino da Arte no Brasil, oferece uma significativa contribuição aos profissionais dessa área, seja pela construção das bases teóricas que sustentam as práticas de ensino, como pelo seu engajamentos na organização dos arte-educadores em entidades de formação e reivindicação. Também tem desafiado os profissionais da área para um posicionamento profundamente comprometido com o contexto no qual se inserem. Neste sentido, constitui-se, ela própria, um exemplo, ao passo que procura, em distintos momentos de sua produção, introduzir questões para o debate.

Porém, julgamos necessário esclarecer que o presente estudo não se situa no campo idealista, supondo que as discussões sobre o ensino da Arte nos últimos 20 anos estejam

---

<sup>57</sup> Em entrevista.

<sup>58</sup> Em entrevista anexa.

fundamentados na obra desta arte-educadora. Ao contrário, entendemos que os debates e principalmente as práticas de ensino da Arte, são resultantes de múltiplas determinações, a maior parte delas ignoradas pelos seus protagonistas, ou seja, com frequência as discussões e as práticas educativas em Artes são informadas pelo *senso comum*.<sup>59</sup>.

Tal constatação, como defende Barbosa, coloca a importância e necessidade de cada arte-educador fazer a análise crítica sobre a teoria e a prática do ensino da Arte, enquanto exercício constante de reflexão-ação. A preocupação com a formação crítica do educador é um desafio que deve ser enfrentado por todos os que se voltam ao trabalho na educação. Principalmente, é um desafio que se coloca ao próprio arte-educador e deve ser enfrentado por ele constantemente, como objeto de sua reflexão.

Desse modo, o presente estudo, com o objetivo de contribuir para a construção do conhecimento nessa área específica de ensino, esclarecendo concepções e conceitos que se apresentam de forma difusa e obnublada na obra da autora, visa, em última análise, a construir a possibilidade de pensar criticamente a respeito da natureza das crenças, valores e práticas de ensino da arte, a partir do discurso do arte-educador. No caso, partimos do discurso de Ana Mae Barbosa, mas constantemente somos desafiados a analisar nossas próprias concepções, na medida em que estabelecemos a interlocução com a autora através da análise de sua obra. O confronto e, conseqüentemente, o conflito que se estabelece a partir desta análise, constitui-se na especificidade do presente trabalho, visto que apresenta, necessariamente, a *óptica* do pesquisador que o desenvolveu: suas concepções, interesses e dúvidas.

Considerando o acima exposto, compreendemos ser necessário, ainda, apresentarmos algumas reflexões que permanecem em aberto para discussões posteriores.

Compreendemos que Ana Mae Barbosa aponta, em suas discussões, para preocupações relevantes sobre o ensino da Arte, mesmo quando apresenta argumentos

---

<sup>59</sup> A discussão sobre *senso comum* e a construção de uma *consciência filosófica* é desenvolvida por Demerval Saviani (1989), conforme apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho, quando abordamos a Pedagogia Crítico-social-dos-conteúdos.

contraditórios e expõe um discurso, que, voltado à concepção crítica, não explicita tal concepção de forma constante e coerente. Seu discurso, centrado na importância do conteúdo e dos métodos de ensino, facilmente permite uma interpretação em que não se identifica a base teórica e política que sustenta seus argumentos, ou para a qual direciona sua ação. A freqüente opacidade política e ideológica de seu discurso permite que por vezes possa ser usado para confirmar propostas de ensino não voltadas à libertação do homem e transformação da sociedade, sobretudo no momento em que avançam as concepções neoliberais de sociedade. Quando vivemos uma crise de paradigmas de dimensões mundiais, neste final de século, torna-se imprescindível clarificar nossas concepções teóricas e pensar criticamente a respeito do projeto de ensino e de sociedade que procuramos construir. Assim, perguntamos: que pressupostos são necessários ser explicitados no discurso do arte-educador para que possamos identificar a sua concepção política e ideológica, enquanto proposta de educação emancipadora e cidadã?

Partindo das contribuições de Giroux (1986) no que diz respeito a uma educação para a cidadania, defendemos que esta deve voltar-se à emancipação do homem. Isso pressupõe, segundo o autor, vários aspectos que deverão concatenar-se para propiciar o objetivo de um projeto curricular crítico e transformador.

*“Em primeiro lugar, a natureza ativa da participação dos alunos no processo de aprendizagem deve ser enfatizada”* (Giroux, 1986, p.263). Ou seja, a educação exige o engajamento crítico dos alunos, questionando a forma e o conteúdo do processo de aprendizagem. O diálogo entre professor e alunos é mediado pelo conhecimento, propiciando a produção e a crítica de significados estreitamente vinculados ao contexto no qual se inserem. Assim compreendendo, perguntamos em que medida as propostas de ensino de Arte, em debate, têm a participação dos alunos e propiciam uma prática dialógica em sala de aula?

*“Em segundo lugar, os alunos devem aprender a pensar criticamente. Devem aprender como ir além das interpretações literais e dos modos fragmentados de raciocínio”* (Giroux, 1986, p.264). Isso significa que é necessário perceber a interconexão

das partes que formam um todo, compreendendo o mundo de forma global, ao mesmo tempo, identificando diferentes visões de mundo com suas pretensões de verdade. Pressupõe uma abordagem crítica da realidade e uma análise multifacetada dos fenômenos. Perguntamos: estamos preocupados com a construção de uma visão abrangente e crítica da Arte na educação?

*“Em terceiro lugar, o desenvolvimento de um modo crítico de raciocínio deve ser usado, a fim de capacitar os alunos a se apropriarem de suas próprias histórias, isto é, mergulhar em suas próprias biografias e sistemas de significado”* (Giroux, 1986, p.264). Nessa perspectiva torna-se necessário dar espaço às vivências, percepções, histórias e à *palavra* do próprio aluno, permitindo-lhe expressar e compreender-se enquanto sujeito histórico. Neste sentido, encontramos nas propostas de ensino de Arte, a dimensão das vivências e experiências dos indivíduos envolvidos no processo de ensino na construção dos significados?

*“Em quarto lugar, os alunos devem aprender não apenas a clarificar valores, mas também aprender por que certos valores são indispensáveis à reprodução da vida humana”* (Giroux, 1986, p.264). Faz-se necessário compreender como os valores fazem parte da organização social dos homens e são transmitidos com interesses distintos e muitas vezes conflituosos. No ensino da Arte há espaço para o questionamento dos valores imbricados nas relações sociais?

*“Em quinto lugar, os alunos devem aprender a respeito das forças ideológicas que influenciam e restringem suas vidas”* (Giroux, 1986, p.264-265). Assim, faz-se necessária uma abordagem crítica da sociedade cindida em classes na qual vivemos, questionando as estruturas injustas que impõem, pela dominação, a exploração do homem pelo homem. A educação deve ajudar os alunos a se tornarem mais conscientes da realidade em que vivem e mais articulados politicamente. O trabalho coletivo, engajado e crítico, é condição necessária à transformação da sociedade. Questionamos: há a intenção, em nossas propostas de ensino



da Arte, de promover o trabalho coletivo e cooperativo, bem como a abordagem dos problemas sociais a partir da ideologia<sup>60</sup> subjacente à sociedade de classes?

Acreditamos que estas questões devam ser constantemente colocadas para reflexão se a proposta de ensino da arte que pretendemos construir visa à transformação da sociedade e à cidadania. Compreendemos que a reflexão em torno de nossas concepções políticas e ideológicas faz-se necessária, como exercício sistemático, no sentido de construirmos propostas de ensino críticas, em que as contradições sejam explicitadas a partir da conscientização decorrente da reflexão-ação. Conforme Lefebvre (1983), se a sociedade em que vivemos é dinâmica e contraditória, então nosso pensamento também deve colocar-se em movimento e consciente dessa contradição.

---

<sup>60</sup> Ideologia aqui é entendida a partir de Giroux como : “um construto crucial para se entender como o significado é produzido, transformado e consumido por indivíduos e grupos sociais” (1986, p.212).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. 2.ed. tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro : Zahar, 1986.
- AMARAL, Aracy. *Artes plásticas na semana de 22*. Coleção debates. 4.ed. São Paulo : Perspectiva, 1979. 335p.
- ARROJO, Rosemary (org). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas : Pontes, 1992. (linguagem - ensino).
- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. 4.ed. São Paulo : Cultrix, 1975. 115p.
- \_\_\_\_\_. *Arte-Educação no Brasil: das origens do modernismo*. São Paulo : Perspectiva, 1978, 132p.
- \_\_\_\_\_. *Recorte e Colagem : Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo, Autores Associados : Cortez, 1982, Coleção Educ. Contemporânea.
- \_\_\_\_\_. *Arte-Educação : conflitos e acertos*. São Paulo : Max Limonad, 1984.
- \_\_\_\_\_. (org.) *História da Arte-Educação: a experiência de Brasília*. I Simpósio de História da Arte-Educação. ECA-SP, São Paulo, Editoras Max Limonad, 1986, 134p.
- \_\_\_\_\_. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo : Perspectiva, Fundação IOCHPE, 1991, 134p.
- BAUDRILLARD, Jean. *A sombra das Maiorias Silenciosas : o fim do social e o surgimento das massas*. 3.ed. São Paulo : Brasiliense, 1993.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. in: *Textos de Walter Benjamin*. Coleção os Pensadores São Paulo : Abril S.A. Cultural Industrial. Volume XLVIII, 1975.
- BERMANN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar : A aventura da modernidade*. São Paulo : Companhia das Letras, 1986.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo : Ática, 1985.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *A socialização da Arte : teoria e prática na América Latina*. São Paulo : Cultrix, 1984.

- CHAUI, Marilena de Souza. A razão do neo-iluminismo : pós-modernismo, modernismo e marxismo. In.: CASTORIADIS, C. e outros. *A criação histórica*. Porto Alegre : Artes e Ofícios, 1992.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1980.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo : Perspectiva. Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979. Coleção Atualidades Pedagógicas, v.21.
- \_\_\_\_\_. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1970. Coleção Cultura, Sociedade, Educação.
- \_\_\_\_\_. *Vida e educação*. Rio de Janeiro, Melhoramentos. Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- DUARTE JR, João Francisco. *Por que Arte-Educação?* 5.ed. Campinas : Papyrus, 1988, 85p.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos estéticos da educação*. 2.ed. Campinas : Papyrus, 1988, 150p.
- \_\_\_\_\_. *O que é beleza : experiências estética*. 3.ed. São Paulo : Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_. *O que é realidade*. 9.ed. São Paulo : Brasiliense, 1993.
- EVANGELISTA, João E. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. São Paulo : Cortez, 1992 (Questões de nossa época), v.7.
- FERRAZ, M.H.C. de T. FUSARI, M.F. de R. e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo : Cortez, 1993 (Coleção magistério 2º grau, Série Formação do Professor).
- FERRAZ, M.H.C. de T., SIQUEIRA, I.S.P. *Arte-educação : vivência, experimentação ou livro didático?* São Paulo : Loyola, 1987.
- FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. 9.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1983, 254p.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *O livro didático de história no Brasil : a versão fabricada*. São Paulo : Global, 1982. (Teses v.9).
- FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975.

- \_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo : Moraes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 14.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo : Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança : um encontro com a pedagogia do oprimido*. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.
- FREITAG, Barbara et al.. *O livro didático em questão*. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).
- FREITAG, Barbara. *A teoria crítica : ontem e hoje*. 2.ed. São Paulo : Brasiliense, 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva : um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 4.ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- FUSARI, Maria F. de R., FERRAZ, Maria H.C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo : Cortez, 1992 (Coleção magistério 2º grau, série formação geral).
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 2.ed. São Paulo : Ática, 1988. (Série Fundamentos).
- GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964, 1965)*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1994.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação : para além das teorias de reprodução*. Petrópolis : Vozes, 1986.
- GRUNDY, Shirley. *Produto e práxis del curriculum*. Madrid, Ediciones Morata S/A, 1991.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna : uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo : Loyola, 1993.
- HELLER, Àgnes, FEHÉR, Ferenc. *Políticas de la postmodernidad : ensayos de crítica cultura*. Barcelona : Península, 1989.
- HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W. *Textos escolhidos*. 5.ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. (Coleção os Pensadores, vol.15).
- IANNI, Otávio. *A crise de paradigmas na sociologia*. Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humans, n.20, UNICAMP, s.d.

- KUJAWSKI, Gilberto Mello. *A crise do século XX*. São Paulo : Ática, 1988.
- KURZ, Robert. *O colapso da modernização : da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1983.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública : a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo : Loyola, 1990.
- LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua Arte*. São Paulo : Mestre Jou, 1954.
- LOWENFELD, Viktor, BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo : Mestre Jou, 1977, 446p.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. E. O. A. *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas* : São Paulo : EPU, 1986.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 4.ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1993.
- MACHADO, Lucília. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. 2.ed. São Paulo : Autores Associados Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. 2.ed. São Paulo : Cortez e Autores Associados 1991.
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro : Zahar, 1967.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau : da competência técnica ao compromisso político*. 7.ed. Rio de Janeiro. Coleção Educação Contemporânea, Cortez Editora e Autores Associados, 1987, 151p.
- MIZUKAMI, Maria das Graças N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo : EPU. 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MORAES, Reginaldo C.C. de. Exterminadores do Futuro a lógica dos neoliberais. In: *Universidade e Sociedade*. Ano IV, nº 6, fevereiro de 1994. Sindicato ANDES Nacional. p.6-11.
- NETO, José Paulo. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo : Cortez, 1993 (Coleção Questões de Nossa Época, v.20).
-

- NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação do ouvinte : um direito do cidadão. (Propostas para a educação musical no ensino fundamental. Goiânia, 1994. (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás).*
- NOSELLA, Maria de Lourdes C.D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente ao texto didático. 11ª.ed. São Paulo : Moraes, 1981.*
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária : mestre ou tia. 2.ed. Coeção Educacional Contemporânea. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1986, 143p.*
- OSTROWER, Fayga Perla. *Universo da arte. 2.ed. Rio de Janeiro : Campus, 1989.*
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos. São Paulo : Loyola, 1987.*
- \_\_\_\_\_. *Produção e qualificação para o trabalho. in: FRANCO, M.L.P.B. e ZIBAS, D.M.L. (org.) Final do século : educação na América Latina. São Paulo : Cortez, 1990.*
- READ, Herbert. *A educação pela arte. São Paulo : Martins Fontes Editora, 1982.*
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973). 9.ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1987, 267p.*
- SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno. 5.ed. São Paulo : Brasiliense, 1988.*
- SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil : o papel do congresso nacional na legislação do ensino. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1988.*
- \_\_\_\_\_. *Educação e questões da atualidade. São Paulo : Livros do Tatu : Cortez, 1991. (Coleção hoje e amanhã).*
- \_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo : Cortez. Ed Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea).*
- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática : as consequências sociais da segunda Revolução Industrial. 2.ed. São Paulo : Editora UNESP, Editora Brasiliense, 1991.*
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire. 2.ed. São Paulo : Brasiliense, 1988.*
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista. Coimbra. Portugal, Livraria Almedina, 1974.*
- \_\_\_\_\_. *A alegria na escola. São Paulo : Manole, 1988.*
- \_\_\_\_\_. *Escola, classe e luta de classe. Lisboa, Portugal : Moraes Editores, 1977.*

SUBIRATS, Eduardo. *A cultura como espetáculo*. São Paulo : Nobel, 1989.

\_\_\_\_\_. *Da vanguarda ao pós-moderno*. São Paulo : Nobel, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. *A pedagogia de Dewey*. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 10.ed. São Paulo : Melhoramentos Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

WARDE, Mirian J. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo : Cortez e Moraes, 1977.

### **Documentos.**

BRASIL, “Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação”.

BRASIL, “Parecer nº 540/77 do Conselho Federal de Educação”, da autoria da Coselheira Edília Coelho Garcia. In: Documento nº 195, p.22-34.

BRASIL, “Indicação nº 36 de 9 de agosto de 1973 do Conselho Federal de Educação”. In: CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério : novo sistema*. São Paulo : Atlas, 1976.

BRASIL, “Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB - Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Presidente da Comissão: Dep. Carlos Sant’ana, Relator: Dep. Jorge Hage. São Paulo, Cortez Editora - ANDE, 1990.

## **ANEXOS**



## **ANEXO I - QUESTÕES PARA ENTREVISTA**

### **Parte I**

**História de vida: trabalho, família, raízes (valores regionais, religiosos, ideológicos) Por onde passou: onde iniciou seus trabalhos, quais as perspectivas para o futuro?**

**Sobre a obra: Falar sobre os elementos do processo de ensino/aprendizagem em Arte: a Unidade entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação; a noção de indivíduo ou sujeitos do processo de ensino (Professor e aluno, qual o perfil de homem desenhado por você, de que forma a escola deve e pode ajudar na formação deste homem, como a arte participa desse processo?) concepção de sociedade que defende.**

### **Parte II**

**Sobre cada fase de produção da obra:**

**Em termos gerais: quais as características principais identificadas por você, de cada livro/artigo produzido, em cada fase de sua produção? O que possibilitam em termos de avanços teórico/práticos e em que medida apresentam limitações e lacunas?**

**Em específico:**

**Sobre a produção na década de 60 e 70: Qual o contexto social, político, econômico e pedagógico vivido por você no início de sua carreira? De que forma o contexto interferiu na sua produção teórica? Seu trabalho na Escolinha de Arte do Recife e depois na UNB, no início da ditadura militar, provocou conflitos em suas concepções teóricas?**

No início de suas investigações você se dizia simpatizante de uma concepção estruturalista. Quais as leituras que fazia que influenciaram-na para esta opção teórica?

De que forma você percebe, hoje, que o livro “Teoria e Prática da Educação Artística” chega aos arte-educadores? Que contribuições ele traz para o debate e com que ressalvas, reservas ou pré-requisitos sua leitura deve ser feita?

A abordagem histórica das questões relacionadas ao ensino da arte é uma característica particular de sua obra e é justificada em muitos momentos de sua produção. Você teria alguma observação e fazer sobre este aspecto? O que significa, hoje, para você, a construção de um percurso de investigação mediado pela História?

**Sobre sua produção teórico/prática da década de 80:** Como você percebia e percebe a realidade econômica, política, filosófica e pedagógica vivida na década de 80? Quais mudanças se processavam no contexto brasileiro? Quais mudanças se evidenciam em sua produção teórica? De que forma o contexto interferiu e provocou mudanças em suas concepções?

- De que forma o estudo de Dewey deu “novo impulso” a sua produção ou representou uma mudança em seu discurso? Qual o seu vínculo com o pensamento deweyano? Dizendo-se entusiasmada por Dewey defendia que ele oferece proposta de educação na qual a arte é libertadora (1982, p.7). O que significa esta afirmação?

Em que medida o estudo sobre o pensamento de Dewey se torna necessário e imprescindível ao arte-educador?

- Uma busca essencialmente libertadora que marca seu trabalho de 1982, no qual estuda a influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil, leva-a a denunciar a transferência de modelos estrangeiros, a dependência de padrões oferecidos pela metrópole e a dominação desta sobre a inteligência brasileira, não permitindo a construção de uma práxis voltada às necessidades locais.

Quais seriam os requisitos necessários à construção de uma práxis libertadora no ensino de Arte?

- Compreendendo que Paulo Freire representa e oferece “o único modelo educacional brasileiro”. Como você percebe a presença do pensamento pedagógico libertador em suas concepções? Em que medida foi influenciada por Paulo Freire? O que ele representa para a construção de uma proposta pedagógica voltada à nossa realidade e quais as possibilidades de construção de uma proposta de ensino de arte baseada neste paradigma?

Na página 122 de “Recorte e Colagem” você fala sobre a necessidade de partir de própria vivência artística e estética do aluno para tornar o ensino da arte mais significativo em que medida esta proposta traduzia suas vivências no ensino da arte (desde as experiências com a Escolinha de Arte do Recife, até as leituras na fase de doutoramento?). Esta proposta está contemplada em sua recente publicação sobre “A imagem no Ensino de Arte”? Sua negação à modelos estrangeiros não se aplica a proposta da metodologia triangular?

Sobre “A Imagem do Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos”

As discussões sobre pós-modernidade estão presentes em seu discurso no início dos anos 90. Como você compreende este momento histórico e o movimento que se processa na sociedade especialmente, na realidade brasileira? Em que consistem, na sua compreensão as mudanças estruturais verificadas na sociedade hodierna? Que leituras tem realizado na perspectiva de compreender o momento atual em seus aspectos político-econômico-filosófico e pedagógico?

- Com o objetivo de superar a proposta metodológica essencialmente moderna da livre-expressão é apresentada, por você, a proposta de metodologia triangular, que defende a indissociabilidade entre o apreciar, contextualizar e fazer artístico, resgatando a Arte em sua dimensão cognitiva. Em que medida esta proposta metodológica atende a complexidade do momento atual e está relacionada integralmente às discussões filosófico-político-sociais da pós-modernidade?

- De que forma você percebe, que sua proposta está chegando às escolas e aos professores da Arte? Você tem acompanhado estudos sobre as interpretações, adaptações e aplicações de proposta por professores, bem como, as experiências em sala-de-aula e museus? Não há a possibilidade de tornar-se um modismo, trabalhando de forma acrítica e mecanicista pelos professores? Quais são os pré-requisitos exigidos do professor para a compreensão coerente desta proposta metodológica e, conseqüentemente, seu bom trabalho junto aos alunos?
  
- Na introdução de “A Imagem no Ensino da Arte” você escreve que algumas pessoas como Dulcília Buitoni, Paulo Freire, Wilcon Pereira, José Marques de Melo contribuíam para que você repensasse a significação desta obra. Quais os aspectos abordados na obra que passam a merecer uma especial atenção a partir da interlocução feita com estes e outros teóricos? O que passava a ser repensado por você? Quais lacunas podem ser identificadas nesta obra? Que advertências você poderia fazer aos professores no sentido destes não incorrerem no erro de “escravizarem-se no novo”? (1982, p.27). Quais as perspectivas que se abrem a partir das discussões introduzidas por este livro, no sentido de se construir novas propostas para o ensino da arte de forma crítica e criativa?

## ANEXO II - ENTREVISTA COM ANA MAE BARBOSA

**Barbosa:** Minha família é da aristocracia decadente econômica do nordeste. Perdi meus pais muito cedo. Meu pai morreu quando eu tinha 6 anos, minha mãe quando eu tinha 3(três). Como eu era filha única fui viver com meus avós em Maceió. Meu avô morreu quando eu tinha 14 anos. Eu e minha mãe (passei a chamar minha vó de mãe), fomos morar em Recife. Onde minha avó tinha um filho (um tio meu) morando (único filho homem dela, do qual gostava muito,

No Recife eu estudei na escola normal, que era uma escola extraordinária naquele momento. Fui obrigada a fazer o curso pedagógico daquela época, chamado curso “Normal de Formação de Professores”. Porque minha avó tinha muito medo do futuro. Nós não tínhamos dinheiro. Ela achava que a única profissão digna era a de professora. Eu acabei fazendo. Tinha até vestibular na época, para fazer o curso normal. Eu me lembro que estava na casa de parentes ricos. Tomava banho de mar, quando o motorista da família veio me buscar para eu fazer o exame. Enfim, ela (minha avó) me ameaçava: se você não fizer o exame ... eu não digo nada... Passei e passei muito bem.

Comecei a fazer o curso odiando-o. Acreditava que detestava a educação e detestaria ser professora. Gostaria de fazer medicina, para fazer psiquiatria, etc. Então chegou a hora de fazer novo vestibular. Minha avó reiniciou sua chantagem emocional. Dizia: “Esta menina me mata se fizer medicina (...) É mulher, vai ver corpos nus (...)”.

Era pré-histórica a discussão.

Então acordou-se na família que “tudo bem”. Se eu queria estudar que fosse fazer qualquer coisa menos medicina. Fui fazer direito, que era “a vala comum”. Eu detestava matemática, não iria fazer engenharia. Naquele tempo só havia 3 grandes cursos: medicina, direito e engenharia. Eu era aluna primeira da classe. Não dava para eu fazer Filosofia ou Pedagogia, que eram cursos de menor categoria. E os professores, mesmo aconselhavam a

se fazer um curso mais importante. Fui fazer direito. Só que para fazer vestibular eu quis fazer cursinho pré-vestibular. A minha família para impedir que eu estudasse me disse que não pagaria. Se eu quisesse que fosse trabalhar para pagar. Eu aceitei (“tudo bem”). Aí eu fiz um concurso para professor primário, só que tinha também um vestibular, ou melhor, um curso de preparação. As pessoas que deram este curso de preparação para o concurso eram Paulo Freire e Elza Freire (mulher dele). Este curso me “destampou” para a educação. Lá se ensinava português também, não se ensinavam apenas outras disciplinas como sociologia. Foi na aula de português que lembro-me muito bem foi solicitado, que cada um escrevesse sobre por que queria ser professor. Estava com ódio, precisando ser professora para pagar meu cursinho preparatório para o vestibular. Então escrevi porque não queria. No dia seguinte ele entregou a composição de todo mundo e disse “Agora a de Ana Mae Barbosa quero falar particularmente”. Aí ele marcou uma hora. Foi um conversa linda. Ele me mostrou que o que eu tinha tido não era educação. Que educação pode ser um processo libertador. Isso foi em 58.

Paulo Freire já trabalhava do SESI, nesse tempo, com alfabetização. Foi o momento de construção do seu método. A mulher dele era diretora do Instituto Capibaribe, um colégio particular no Recife, e era diretora em uma escola pública também. Era uma educadora muito ativa, extraordinária.

O curso (de preparação para o concurso) por incrível que pareça tinha arte-educação dada por Noêmia Varela. Me apaixonei completamente. Eu tinha sido uma péssima aluna de arte. Com histórias horríveis de o professor rasgar desenhos, chamar na frente de todo mundo e dizer “Olha que coisa horrorosa!”. Foi uma das piores experiências. O curso de Arte-Educação foi uma descoberta. Aí fiquei entre três, completamente apaixonada pela alfabetização. Fiquei apaixonada pelo ensino de Arte também. Ao mesmo tempo também me apaixonei pela matemática. De repente me vi chamada pelos três. De um lado Paulo Freire e Dona Elza me chamaram para ensinar no Cabibaribe para área de alfabetização. De outro lado, o professor de matemática me chamou para trabalhar com ele. E por outro lado eu tinha arte-educação com Noêmia Varela. De repente me decidi por arte-educação. No concurso passei em segundo lugar. Tive o direito de escolher a escola. Fiquei um ano a mais

no grupo escolar onde já havia começado a trabalhar como substituta, em alfabetização. Mas pedi para sair para a escolinha de Arte, que não era pública, mas era possível uma permuta. A escolinha servia para estágio de professores. Minha cadeira, como se chamava, foi para a escolinha de arte. Aí fiz minha formação junto com Noêmia Varela, que não estava numa boa fase. O pai dela estava muito mal, estava com câncer. O que ela fazia era me entupir de leituras. Isso era muito bom. Eu chegava a ela e perguntava: “Professora o que eu faço? - toma esse livro para ler. (respondia ela). Isso era muito bom. Eu li muito. A biblioteca era muito boa.

Aí ela (Noêmia Varela) muda-se para o Rio. Eu assumi as responsabilidades da escolinha frente à Universidade. Havia um contrato da escolinha com a Universidade de Pernambuco. Os alunos da Universidade faziam estágio na escolinha. Eu assumi esse estágio. O que foi muito bom para mim, pois eu fui obrigada a estudar. Tudo o que eu fazia era justificado teoricamente, para deixar claro aos alunos. Foi uma auto-educação fantástica. Até hoje, ninguém me pega fazendo alguma coisa sem uma justificativa teórica. A partir daí veio a ditadura. Eu não tinha nada a ver com o governo, meu marido também não, mas tínhamos muitos amigos no governo, secretários de Arraes entre outros. Pessoas até se esconderam lá em casa da polícia. A polícia acabou indo lá em casa. Eu morava num bairro muito burguês. O exército também foi. Acabamos nos desencantando.

Os amigos mais próximos foram embora. Noemia Varela também foi, Paulo Freire teve que ir embora para o Chile. Ficou um vazio muito grande no Recife naquele momento. Aí já era 64. Saí do Recife. Fomos a São Paulo para ver o que era possível fazer.

João, meu marido, já tinha contato com Antônio Cândido. Meu marido é da área de literatura. E Antônio Cândido, disse que estavam lhe pedindo professor para a Universidade de Brasília. João disse “Ah, eu topo”.

A gente queria sair do Recife. O desespero era muito grande. Porque percebíamos amigos da gente, que tinham sido do governo Arraes, estavam “virando a casaca”. Ex-alunos de meu marido, por exemplo, que eram do governo, passaram para o lado militar.

Isso em 65. Eu só passei o ano de 65 lá. Foi um ano de muita crise da Universidade Inclusive todos nós (professores) pedimos demissão. (280 professores da Universidade pedem demissão).

Aí eu volto para o Recife. Mas volto para ter filho, pois estava grávida. Voltamos ao Recife de carro, me lembro, diziam: “Não vá de carro”. Eu estava grávida de 7 meses.

Eu voltei para a escolinha, é claro. Mas continuávamos procurando um jeito de sair.

Quando Ana Amália já estava com nove meses resolvemos ir para São Paulo com nada certo. Fomos a São Paulo procurar o que fazer. Eu comecei a dar aula em escolas particulares. Isso já é final de 66 início de 67. O ano de 67 foi um ano de trabalho em escolas particulares: Montessori, Escola Judaica, e assim por diante. Foi uma boa experiência.

Aí crio uma escola em fim de 67. José Mindlin e Augusto Rodrigues me ajudaram a criar a escolinha de Arte de São Paulo. A escolinha de arte do grupo Augusto Rodrigues é a primeira, mas haviam outras: Escolinha de Artes da Fundação Armando Álvares Penteado; a própria mulher de Augusto Rodrigues, Susana Rodrigues teve uma escolinha; havia a escolinha de Hebe Carvalho; havia a escolinha da Fanny Abramovich. Todos me receberam muito bem. Antes de iniciar fui observar aulas de dona Fernanda, Hebe e Fanny dizendo a elas que iria abrir uma escolinha. Elas me receberam muito bem e ainda indicavam onde comprar tinta, procurar materiais etc. Foram muito receptivas. Nenhuma delas era do grupo de Augusto. Susana Rodrigues já havia saído da Escolinha Armando Penteado e trabalhava com Dona Fernanda, por isso ele se sentiu à vontade para criar a escolinha ligada ao grupo “Augusto Rodrigues” lá.

Os trabalhos que apresento no livro “Teoria e prática da Educação Artística” foram produzidos lá. (...) Quem veio a trabalhar comigo nessa escolinha foi Madalena Freire, que é a filha de Paulo Freire, estava chegando do Chile casada com Weffort. Então novamente se amarra nossa relação. Paulo Freire continua a mandar livros para nós, que fazíamos



seminários, lendo os livros que ele nos mandava da Suíça. Enfim, fui a Suíça visitá-lo. Fiz uma pesquisa na Faculdade de Pedagogia de Piaget (que substituiu o Instituto Jean Jacques Rosseau). Como estava pesquisando a década de 20, fui até lá. Hospedei-me na casa de Paulo Freire. Tínhamos muita proximidade, não de área, mas um contato bastante estreito.

**Pergunta: Não entra nesta pesquisa, mas é uma curiosidade minha. Porque Paulo Freire não aborda as questões relacionada ao ensino da Arte em sua obra?**

**Barbosa:** Sabe que a primeira vez que ele deu uma palestra na Universidade de São Paulo, foi na semana de Arte e Ensino, em 1980. Ele estava retornando ao Brasil, com muita receptividade e euforia e a USP nada. Aí eu o convidei para abrir o congresso. Sem dizer aos participantes que seria ele o palestrante de abertura, para não usá-lo para atrair ou divulgar o evento. Foi um congresso de desopressão da ditadura. Teve 3 (três) mil participantes.

Essa palestra dele se perdeu, porque entreguei ao departamento de Jornalismo, para ele editarem os anais da Semana de Arte e Ensino. Alguém perdeu. Até hoje não sei quem perdeu. Alguém localizou a transcrição da fita da palestra de Aluisio Magalhães, que está publicada no Livro “Em triunfo”. Que é um livro póstumo de Aluisio Magalhães. A palestra de Paulo Freire sumiu. Se perderam também as palestras de Noemia Varela, Augusto Rodrigues, Cecília Conde, Koellreutter, entre outros.

A Semana de Arte e Ensino provoca um movimento <sup>Varela</sup> leva a organização das associações de arte-educadores no Brasil. Pois havia até então somente a “sobrearte”, que era dominada pela Zoé Chagas Freitas. Ela foi nove anos presidente e não ligava para ninguém. Nós começamos a criar as estaduais. É quando surge a AESP (Associação dos Arte-Educadores de São Paulo), as outras associações estaduais, para no fim criar a federação.

**Pergunta: Vamos voltar um pouco à década de 70. Há alguns aspectos que gostaria de abordar, para esclarecer. Acredito que já tenham sido contempladas as questões**

relacionadas ao contexto político, social da época, às escolinhas de arte e à investigação.

**Barbosa:** Com relação à investigação é estranho. Pois em minha família não existe uma preocupação com a pesquisa. São profissionais liberais: médicos, advogados, engenheiros, minha mãe era musicista. Comecei na escolinha de arte do Recife querendo fazer a seguinte investigação: a relação do desenho com a alfabetização. Essa pesquisa se perdeu também na tal cheia do Rio de Janeiro. Outro dia encontrei um caderno no qual fazia anotações de toda a aula (eu era mais organizada do que hoje). Então, eu tinha muito interesse pela investigação ... mais voltada à cognição. Eu já lia Piaget naquela época. O primeiro livro que comecei a ler foi sobre a representação do espaço, pela criança. Eu tinha um professor que era fantástico, um piagetiano, o Sílvio Rabelo, professor de psicologia. O próprio Sílvio escreveu uma obra sobre a evolução do desenho na criança.

**Pergunta:** Esse foi seu professor em que momento e onde?

**Barbosa:** Na escola normal do Recife. A pesquisa histórica, porém, nunca me despertou grande interesse. Eu tinha interesse em investigar métodos, cognição (de como se formavam os símbolos na criança).

**Pergunta:** O que era consequência, em grande parte, de sua vivência até o momento. Seu contato com a criança levava-a a querer saber...

**Barbosa:** É ... eu não me interessava só em dar aula eu queria investigar o efeito da aula, o resultado da aula...

A escolinha de arte de São Paulo estava toda voltada para a pesquisa. Cada um de nós tinha uma investigação a fazer, tinha um problema a examinar.

**Pergunta:** Até quando permaneceu a escolinha?

**Barbosa:** A escolinha durou três anos somente. Os anos 68, 69, 70 e um pedacinho de 71, só.

**Pergunta:** Naquele momento você escreve alguns artigos, que posteriormente farão parte do livro “Teoria e Prática de Educação Artística”?

**Barbosa:** Eu tinha um artigo sobre a escolinha chamado. “Escolinha de Arte : Fundamentos /Andamento”, que foi publicado numa revista da Escola Lourenço Castanho. Por aí eu comecei a escrever sobre a escolinha, (...) Mas tem pesquisas que a gente acaba nunca escrevendo sobre elas. Eu dou dicas sobre elas. Por exemplo, naquele livro, o artigo (Arte-Educação : Conflitos/acertos, 1985, p.81) Joana Lopes, antes de falar sobre polivalência, perguntava se “sendo professora de teatro ensino todas as disciplinas : O que resulta? Madalena Freire professora de artes plásticas, perguntava: “Se eu ensinar tudo o que resulta?” Nós fazíamos a comparação depois. Analisando o trabalho da criança, de como cada uma conduzia o trabalho na área de teatro, de dança, nas artes plásticas... Isso se perdeu um pouco porque a gente acabou não escrevendo especificamente sobre as pesquisas. Mas havia sempre um sentido investigativo. Estudávamos muito, líamos o que nos era mandado. Lembro de que a primeira vez em que tive coragem de dizer que não havia entendido o livro, que Paulo Freire me havia mandado. Era de um uruguaio ultra-complicado. Devolvemos o livro e dissemos: “não entendemos”. Nos sentimos gloriosos por ter coragem de dizer que não tínhamos entendido. Mas é por aí... A coisa histórica começa realmente nos Estados Unidos.

**Pergunta:** Eu gostaria de perguntar sobre a produção dos artigos que compõem o livro “Teoria e Prática da Educação Artística”. Em que momento foram escritos. Você já havia saído de São Paulo. Como aconteceu sua saída do Brasil...

**Barbosa:** Pois é eu sempre fui uma caroneira na.. Sou uma típica mulher nordestina, quer dizer caroneira na vida do marido. Meu marido ganha uma bolsa para fazer um pós-doutorado na Universidade de Yale e eu vou com ele. Lá imediatamente busco um lugar para fazer o mestrado e consigo um College Estadual, que tinha mestrado em Arte-

Educação especificamente. Foi um deslumbramento pra mim. Eu esqueci do direito e fizera somente estudos orientados por Dona Noêmia de arte-educação, autodidatas com uma ligeira orientação dela (que não poderia ser muito aprofundada pois ela havia mudado para o Rio de Janeiro).

Foi um total deslumbramento poder fazer um mestrado em arte-educação.

E por acaso nestas escolas havia bons professores. Eu tive um professor, aliás este não foi meu professor ... Quando comecei a estudar no mestrado eu comecei a pensar no Brasil. Eu do lado de fora começo a pensar o Brasil. Pensar o Brasil em termos de ensino de arte, que era a minha especificidade lá. Ai comecei a me interessar pela história do ensino da arte e eu fui me informar sobre quem era o professor responsável pela disciplina História da Arte. Me informaram sobre um professor que se interessava por esse assunto: Robert Saunders. Ai eu procuro um dia esse homem e ele diz: “Vamos jantar juntos”. Ele foi de uma receptividade incrível.. Quando eu digo “Ah ele foi meu professor” ele diz que nunca foi meu professor... - Você foi um professor ideal (digo), pois ele é daqueles que não dá curso, mas que forma. Para mim é isso.

Dois grandes professores que eu tive, exceto Paulo Freire que me deu aula, foram formadores e não professores de curso, foi: Noêmia Varela e Saunders. Saunders foi magnífico, me passou leituras. Eu lia e discutia com ele. Ele era especialista nisso, naquele momento: história do Ensino da Arte. Tinha feito um verbete sobre a história do ensino da arte para a enciclopédia de Educação Americana. Ai começo a pensar o caso brasileiro em comparação com os Estados Unidos. Tanto que um dos trabalhos é isso: A história do Ensino da Arte no Brasil comparada com a história do ensino da arte americana. Não me lembro agora se foi para o curso ou foi apenas para dialogar com Saunders que escrevi aquilo. (Teoria e Prática da Educação Artística, 1975, p.33). Para o curso escrevi o artigo sobre criatividade. Tive um especialista em criatividade como professor e aproveitei (não era apenas especialista em criatividade para a Arte, mas sobre criatividade de maneira geral) para fazer um estudo sobre a criatividade no ensino da Arte.

**Pergunta:** No último artigo é feita referência ao momento no qual a arte tornou-se obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus.

**Barbosa:** Aquele foi apresentado como comunicação para um Congresso em Brasília após ter saído o currículo mínimo de Educação Artística.

**Pergunta:** Você já havia retornado ao Brasil?

**Barbosa:** Já. Eu fiz o mestrado em um ano, praticamente. Fiz os cursos todos. Bom, eu fiz o seguinte, eu fui em 71 pra lá. Procurei me matricular e tive certas dificuldades, pois havia chegado depois da matrícula ... Aí fui fazer um curso de alfabetização de adultos, que achei muito interessante, baseado no Paulo Freire.

**Pergunta:** Numa leitura americana de Paulo Freire?

**Barbosa:** Sim, uma leitura americana. Achei bem interessante... pois correspondia à necessidade americana: enfrentando a negritude, o preconceito contra o negro americano.

Então no primeiro semestre de 72 eu fui convidada para dar um curso na Universidade de Yale. Que foi um maravilha para mim, porque eu não tinha bolsa, não tinha nada. Com o dinheiro que eu ganhei eu paguei o meu curso de mestrado. Em um ano fiz todos os cursos do mestrado e voltei para o Brasil para escrever a tese. Aí que eu faço a vasta pesquisa para a tese e meu tema de tese era o ensino da arte no Brasil no século XX. Meu orientador olhou para mim e disse: "Você tem consciência de que o século XX tem 72 anos?". Eu respondi: Mas eu não vou achar nada... Ele retrucou: "Não me venha com mais de 100 páginas".

Eu cheguei para ele com 250 páginas, que considerava apenas o primeiro capítulo, sobre o ensino da arte no Brasil dos inícios até o modernismo. Que é o meu livro da Editora Perspectiva: Arte-Educação no Brasil. Foi gozadíssimo isso, cheguei apenas com o primeiro capítulo, que era a tese toda. Retorno ao Brasil, para concluí-la e volto em 74 aos Estados

Unidos para entregar a tese. Percebi que não era possível desenvolver a proposta inicial. Foi aí que comecei a periodizar os meus interesses. Agora estou estudando 22 à 48, porque não deu para parar e fazer este estudo durante os últimos anos. Escrevi outros livros, mas são livros que têm uma outra intenção. Uma intenção mercadamente política de interferir na política do ensino da arte e não uma elucubração histórica como foi esse. A outra elucubração histórica é minha tese de doutorado.

**Pergunta: No livro sobre a influência de Dewey no Brasil é dito que o estudo é parte da tese de doutoramento. Qual foi a abrangência de sua investigação?**

**Barbosa:** Ah! sim, a influência de Walter Smith, eu explorei uma coisa que eu já tinha tocado no mestrado, aprofundei no doutorado. Eu investiguei a influência americana no ensino da arte no Brasil, em dois momentos: no século XIX e no século XX. Quais as maiores influências que tinham atingido a escola pública. Aí eu peguei o Walter Smith, explorei mais suas concepções e fiz toda investigação sobre Dewey.

**Pergunta: O curso de doutorado foi realizado na década de 80?**

**Barbosa:** Não, na década de 70. Em 77.

**Pergunta: A publicação do livro sobre a influência de Dewey foi feita somente 82...**

**Barbosa.** É.

**Pergunta: A justificativa foi escrita no momento da tese ou nos preparativos para a publicação?**

**Barbosa:** Sim, foi escrito para a tese de doutoramento. O que deixo fora da publicação é a parte metodológica. Eu trabalhei muito dentro da metodologia de pesquisa de H. White, que só agora foi traduzido no Brasil: Meta-Linguagem. Meus alunos reclamam hoje, porque essa parte não foi publicada. Naquele momento eu não dava muita importância à metodologia, eu

---

achava que os leitores também não dariam. Eu dava importância, por que, de certa forma, eu fui muito clara na metodologia para a tese, mas achava que o leitor iria se chatear com isso. Então retirei toda essa parte também. Os meus alunos lêem em inglês porque esta tese foi toda escrita em inglês.

O doutorado foi em 77. Meu marido ganhou, uma (Guggenheim)... E eu também vou. Aí fizemos uma negociação: a escolha do local dependeu também muito de mim. Ele escolheu ir para um local em que eu pudesse também fazer o doutorado, aí, escolhemos Boston. Ele ficou em Harvard, fazia pesquisa na biblioteca e eu fui aceita tanto em Harvard como na Boston University. Mas Paulo Freire me aconselhou Boston. Ele dizia: "Você tem um ano somente para fazer todos os cursos". Naquela época eu acreditava que marido e mulher não poderiam ficar separados. Meu marido só podia ficar um ano, em consequência, eu também só poderia ficar um ano. Paulo Freire disse: "Em um ano vai ser muito difícil você poder vencer Harvard, por que eles vão querer mostrar a você que é difícil fazer um doutorado em um ano em Harvard. Acho melhor você ir a "B.U", que é mais flexível".

A B.U. era muito avançada do ponto de vista político, naquele momento. Muito menos conservadora do que Harvard. Foi ótimo, cheguei lá com cartas de apresentação de Paulo Freire. Com um curso, o primeiro curso anunciado, sobre Paulo Freire. Fui muito bem recebida. Foi uma experiência magnífica. (...)

**Pergunta:** Do estudo realizado naquele momento é publicada a parte da investigação que aborda a influência de Dewey no ensino da arte no Brasil, através de teóricos da educação brasileiros. Qual foi a colaboração de seus professores e orientador, na construção da tese?

**Barbosa:** Lá o orientador é designado como "orientador de curso", para ajudar você a escolher os cursos. Mas, sinceramente, eu tinha que "queimar etapas ali". Por que ninguém faz o doutorado em um ano. É suicídio. E eu só dispunha de um ano para fazer 10 cursos. Assim resolvi fazer o seguinte: escolhi quatro cursos no primeiro semestre e no segundo semestre procurei cursos oferecidos pelos mesmos professores do primeiro semestre, com

os quais já havia feito contato, tinha “me dado bem”, tinha tirado nota boa e me conheciam. Não escolhi por disciplina escolhi por professor, os mesmos professores com os quais já havia feito curso. Combinei com eles de fazer partes de minha tese ao longo do curso. Um deles, que era o professor de pesquisa qualitativa, orientou-me na elaboração do projeto de tese. Quando concluí o curso estava com o projeto de tese pronto. Apresentei e defendi diante de uma banca. Lá é exigido que se defenda o projeto de tese frente a uma banca examinadora.

Voltei para o Brasil com o projeto aprovado e precisando ainda escrever a tese. Mas já tinha alguns capítulos prontos. Porque eu fiz um curso sobre John Dewey, com um especialista em Dewey. Para ele entreguei um capítulo, que foi aprovado, discutido, acertado ... Assim já tinha aberto um caminho. Ele não era especialista em Arte-Educação. Fiz meu doutorado em Educação Humanística, não em Arte-Educação, pois na época não tinha doutorado em Arte-Educação.

Fiz muitos curso na Universidade de Boston, na Escola de Belas Artes, com uma mulher extraordinária que era Nancy Smith. Que me viu muito perdida, nos Estados Unidos, e me tomou sob as asas.

Eu tenho muita sorte na vida, em encontrar gente boa pela frente.

Quer dizer.. com meu orientador eu tinha bons contatos, mas ele não entendia nada de Arte-Educação e me disse claramente: “Você vai ter de se virar sozinha, eu posso lhe orientar metodologicamente”. Mas nem isso precisou, porque saí do curso de metodologia de pesquisa com o projeto elaborado. Assim, minha relação com ele foi muito “light”.

A Nancy sim, era durona, discutia comigo as coisas.

E eu busquei cursos de arte-Educação. Fiz um curso de arte-educação no Massachussetts College of Art, que foi criado pelo Walter Smith. Fiz um curso de história da arte-educação nos USA muito bom, com o professor, que depois inclusive foi diretor da



National Education/Association, durante algum tempo. Também discuti muito com ele, dei pedaços da tese a ele, discuti com ele o assunto. Então minha tese, aquela história de recorte e colagem, vem também desse processo (que não está escrito). Recebi a opinião de muita gente que lia pedaços: de Nancy, de David Baker, do especialista em Dewey.

E muita sorte também. Acho que tenho muita sorte em sair “catando”. Por exemplo o meu capítulo sobre o Recife foi montado em cima de um livro que eu achei no “sebo”. Fiquei fascinada. No livro não é dito em nenhum momento que tem seu aporte teórico em Dewey, mas eu descobri ali a influência de Dewey. Então tem muito disso, tem muita construção do argumento. Eu construo o argumento.

Me lembro de uma vez em que fui me encontrar com Lúcio Costa, para esta parte da pesquisa de 22 e 48. Falar sobre o programa que ele fez para o ensino do desenho... No diálogo disse a ele: “Acho que você tem muita influência da Bauhaus”. Ele me respondeu que não conhecia a Bauhaus quando fez o programa. Só veio a conhecer alguns professores da Bauhaus após a elaboração do programa. Falei a ele que percebia, misteriosamente, a existência da influência. Ele disse: “Tubo bem, se você provar a influência eu até aceito”. Neste sentido, continuo investigando. Talvez seja necessário até mudar a palavra influência, por uma outra que signifique a “relação com o ensino da Bauhaus. A minha pergunta é a seguinte: Para que uma influência se realize é preciso que a pessoa conheça nitidamente o influenciador, ou de repente a Bauhaus espalha internacionalmente um conceito de ensino de arte? Termina permeando o pensamento dos intelectuais da época sem que eles tenham uma nítida consciência de que aquilo vem da Bauhaus? Isso acontece ou pode acontecer. Como aconteceu com esse conceito de arte como cultura e como expressão na escola. Esse conceito contemporâneo de ensino da arte não é um conceito nascido nos Estados Unidos ou na Inglaterra, ou nascido na Finlândia. De repente é um conceito que você vai encontrar organizado em diferentes países: é encontrado em Cuba, com educação artística/educação estética. Você encontra uma ênfase enorme na leitura da obra de arte, em Cuba. E não estava influenciada pelos Estados Unidos e pela Inglaterra (...) A onda estética, a idéia do pós-modernismo recusa a historicidade do ponto de vista da diacronia, mas ela aceita e toma posse da historicidade do ponto de vista sincrônico, pegando uma imagem do passado, por

exemplo um quadro de Velasques, apropria-se dele, colocando a seu lado uma “menininha na 5ª Avenida...” (digamos) ou seja, essa idéia do pós-modernismo foi muito importante para influenciar o ensino da arte, para nos mostrar que é muito importante ler outras imagens e buscar análises produzidas por grandes artistas e nos aproximarmos delas. Das suas qualidades e até mesmo da imagem em si mesmo. Acho que é essa abordagem da pós-modernidade influenciou tudo e atingiu todos os países. Você tem a Inglaterra falando em *Critical Studies*, ou seja o estudo crítico da arte ao lado do fazer artístico. Tem os Estados Unidos com a Disciplined-Based-Arte Education (DBAE).

**Pergunta: Você enquanto presidente do INSEA tem...**

**Barbosa: Contato com tudo isso...**

**Pergunta: ... pode sistematizar as experiências;**

**Barbosa: É. O caso brasileiro pra mim, tem muito que ver (...) Tem um artigo chamado Arte-Educação pós -colonial, acredito que você ainda não o conheça, pois é recente.**

**Pergunta: Vamos reservar um pouco esta discussão sobre pós-modernidade, pois para mim interessa muito. Mas antes gostaria de perguntar, voltando a década de 70: Como você percebe que o livro Teoria e Prática da Educação Artística chega hoje aos arte-educadores, que contribuições ele traz para o debate e que ressalvas, reservas ou pré-requisitos você acha que o professor tem de ter para fazer uma boa leitura daquele livro?**

**Barbosa: Meu primeiro livro acho muito simplificado. Não gosto da escrita dele, acho que tem adjetivo demais. Com uma fase um pouco do estilo de “o novo rico” intelectual, quando está fazendo o mestrado e acha que tem de classificar tudo, de adjetivar tudo. Então tem adjetivo demais na escrita. Em relação à parte histórica acho que já avancei muito em relação àquela abordagem que considero simplificada. Uma parte que eu gosto é, ainda, o artigo sobre criatividade. Daquele artigo eu gosto. O artigo sobre a Escolinha de Arte de**

São Paulo também é simplificado. E acho tímido aquele que levei ao congresso de Brasília. No qual faço críticas ao currículo mínimo, mas elas são leves, eu ainda não era uma pessoa tão agressiva. Eu me tornei mais agressiva no embate.

**Pergunta: Na sua tese de doutorado seu discurso é mais agressivo. Eu pergunto: o movimento da história ajudou-a a fazer esse discurso mais “incendiário”?**

**Barbosa:** Eu acho que sim. Nós estávamos num momento sério da ditadura. Esse livro eu começo a escrever em 77.

**Pergunta: Mas iniciava-se um movimento de abertura. Era o governo de Geisel?**

**Barbosa:** Não 77 ainda não se caracteriza como abertura.

**Pergunta: É em 79 que esse processo começa?**

**Barbosa:** É 79. Eu começo a escrever em 77 estando com muita raiva. Saio do país com muita raiva. Vou para os Estados Unidos e escrevo este livro em inglês. Pense que este livro foi traduzido, não por mim, para o português. Lá tive acesso a muitos livros de brasileiros, escritos no exílio, nunca traduzidos no Brasil. Existia toda uma euforia e uma libertação de poder pensar a situação sem medo. Isso me dava um alento tremendo. Assim me aprofundo teoricamente, muito mais do que no estudo de mestrado. Confesso a você que no meu mestrado houve uma ênfase muito grande no fazer artístico, não porque eu quisesse. Meu orientador de lá dizia: Você precisa fazer prática. Porque eu já tinha introjetado que eu não tinha talento, resisti muito a ir para a prática. Hoje em dia agradeço a eles terem me jogado na prática. Tive de fazer curso de pintura, desenho, cerâmica. De cerâmica fiz dois. Tive de fazer muita prática, reclamando: “Eu sou uma teórica!” Diziam: “Essa prática vai ser muito importante para a tua teoria”. E foi, eles tiveram toda a razão em me obrigar. Eu achava que perdia um tempo enorme na luta com a forma. A aula de pintura então era a mais terrível para mim, ao mesmo tempo a mais gratificante. Fui aluna de um Colégio de Freiras, por isso

a nota baixa me apavorava. Mas no curso me saí até bem, inclusive nas notas, especialmente no curso de pintura.

**Pergunta:** Naquele momento você escreve se dizendo identificada com uma concepção estruturalista...

**Barbosa:** Não era bem estruturalista<sup>61</sup>. O estruturalismo dominava naquele momento. Em 72 quando eu estava em Yale começa sem se dar “nome aos bois”, eu comecei a ouvir lá... Eu era professora, não era aluna. Como professora eu tinha acesso a vários cursos. E eu fiz muitos cursos na base do “xeretar”, na Universidade de Yale. Tive um contato extraordinário com um arquiteto que era o criador do pós-modernismo. Fui professora de português dele e ele me emprestava livros de arquitetura. Apontava-me o que ler em arquitetura. Se chamava Charles Moore. Foi um contato extraordinário.

Fiz um curso de arte latino-americana, com Jorge Kubler, que foi um dos maiores especialistas em arte latino-americana.

Então foi um período riquíssimo o de 72, quando fazia mestrado. Ouvia muita palestra. Era estimulada muito mais a observar e ao fazer artístico.

Já havia em Yale naquele momento um movimento desconstrucionista<sup>62</sup> que começava. O desconstrucionismo é uma decorrência, praticamente, do estruturalismo. É o

---

<sup>61</sup> O estruturalismo tem início na década de 60 com desdobramentos até os dias atuais em teorias variadas. Direta ou indiretamente são inspiradas no trabalho de Ferdinand de Saussure. A principal problemática dos teóricos “estruturalistas” aponta para a *determinação* exercida sobre as formas culturais pelas estruturas subjacentes ou práticas materiais padronizadas dominantes em dada sociedade.

Uma breve análise sobre esta corrente do pensamento ocidental é encontrada em GIROUX (1986) p. 171ss.

<sup>62</sup> O desconstrucionismo, enquanto paradigma pós-moderno, é inspirado no projeto da desconstrução do logocentrismo delineado por Jacques Derrida na *Gramatologia*. Este por sua vez recorre a Nietzsche e Freud, como precursores do pensamento pós-moderno. Contesta o princípio saussuriano de significante e significado, que em última instância afilia-se às teorias logocêntricas, no qual significante (palavra, texto) funciona como envólucro capaz de aprisionar, através dos tempos, o significado. Para Derrida o significante é definido por convenções e acordos que tem como objetivo organizar e controlar a produção de significados e, portanto, é resultado também de uma luta pelo poder de significação (Arrojo, 1992, p.38). Nesta discussão Derrida coloca em questionamento o princípio da *racionalidade*, nos termos cartersianos, e a noção de *logos* e *verdade*. “A racionalidade que comanda a escritura assim aplicada e radicalizada, não é mais nascida de um logos e inaugura a destruição, não a demolição mas a de-sedimentação, a desconstrução de todas as

rompimento da idéia do estruturalismo que dizia: a estrutura existe mas o que importa é tirar o que é periférico e trazer para o centro. É desmontar e remontar.

**Pergunta: Sofre a influência, também, das leituras feitas por seu marido? Estudando Saussure e Derrida...**

**Barbosa:** Não ele nunca “entrou” para Derrida... Saussure sim ...

(breve intervalo)

**Pergunta: Nós poderíamos retormar aquela fala...**

**Barbosa:** É eu estava te falando que eu nunca tive muito interesse pelo estruturalismo. Meu interesse começou a ser despertado em Yale para uma coisa que ninguém sabia ainda o que era, mas que terminou se configurando no desconstrucionismo. Essa que é a idéia do reconhecimento da existência da estrutura, mas que contém a possibilidade de manipular a estrutura e trazer o que é periférico para o centro .. embora a estrutura tenha sido desenhada com outro centro.

**Pergunta: Que “ponte” você estabelece a partir da concepção desconstrucionista na arte para uma proposta metodológica de ensino da Arte? Poderia-se identificar nesta fala sua idéia de que a Arte rompe com as estruturas e a educação não consegue fazer a desconstrução?**

**Barbosa:** É, a arte contemporânea é assim... Em termos de educação, a desconstrução é feita na leitura. Se houver passagem da leitura para o fazer, ótimo. Mas o centro do princípio desconstrucionista está na leitura na obra de arte. Uma leitura que tivesse uma grande participação do sujeito. Ela não é meramente formal, não é apenas linhas, forma, cores, etc. mas ela é também significado. É leitura de significante e de significado. Estará

---

*significações que brotam da significação de logos. Em especial a significação de verdade.” (Derrida, 1973, p.13).*

certo se você disser que Saussure tem influência: tem sim! Os princípios desse linguísta tiveram influência sobre mim.

Eu penso que o desconstrucionismo vai muito ... “desembocar” nesse movimento americano chamado “*reader-response*”, que é um respeito à obra de arte como objeto, mas com muita liberdade para o sujeito redefiní-lo, na sua leitura.

A metodologia triangular, na realidade, começa no festival de inverno de “Campos do Jordão”. Tem um relato sobre isso no livro “Arte-Educação conflitos/acertos”.

**Pergunta: É estou lembrando.**

**Barbosa: Você já “pegou” de que a discussão começa por aí**

**Pergunta: Sim**

**Barbosa: Começa antes mesmo de eu conhecer o DBAE.**

**Pergunta: Inclusive em seu livro “Teoria e Prática da Educação Artística” já encontramos referências a essa proposta : de levar a obra de arte à criança ...**

**Barbosa: É. Também lá já existe a idéia de que é importante levar a obra de arte para a sala de aula.**

Quando conheci o DBAE, percebi que estava no caminho certo.

Quando ouço as pessoas dizerem que é uma mera tradução, eu fico quieta e aceito, porque é de estilo do subdesenvolvido dizer que tudo o que você faz é tradução. Mas percebo que havia antes uma “intuição” geral para o que estava acontecendo no mundo, isso havia de minha parte! Desde o começo tenho batalhado para que o ensino da Arte esteja voltado para a Arte. Para que os objetos artísticos entrem na sala de aula. Assim, “Campos

do Jordão” foi totalmente organizado neste sentido: a organização era a leitura do meio ambiente (natural e estético). O curso de história da arquitetura era leitura arquitetônica da cidade de Campos do Jordão, com suas obras imitativas de Europa, para as quais os alunos deveriam identificar e estabelecer a respectiva relação com o modelo europeu.

E inclusive isso tem muita influência de Paulo Freire. A idéia da contextualização, de leitura é influenciada por Paulo Freire. É a idéia de nunca descontextualizar o ensino. O ensino deve estar sempre referido ao seu contexto.

Então “Campos do Jordão” teve muita influência dele. Significa ler o contexto no qual você está, usar a cidade no sentido de ler o contexto dela. Inclusive identificamos muitas manifestações artísticas da cidade, trouxemos as manifestações artísticas para serem apresentadas... Dialogamos com o pessoal em *ateliers* e oficinas de artistas locais.

**Pergunta:** Em seu livro “A imagem no ensino da Arte” você diz que algumas pessoas, entre elas Paulo Freire...

**Barbosa:** A quem agradeço ... Este livro eu acabei defendendo como livre-docência. É esse era um livro que deveria ser publicado no começo de 90, em março. Havia sido entregue a uma editora de Porto Alegre (não lembro o nome da editora). Quando o Collor assumiu ele me devolveram o livro dizendo que não tinham condições de publicá-lo. Eu sou preguiçosa para procurar meios de publicar os livros. Assim fui deixando o livro à espera. Uma amiga minha Ana Maria Fadul como outros colegas, sempre “encrencava” muito comigo para que eu fizesse livre-docência. Eu sempre detestei a idéia. Tanto que publiquei livros depois do doutorado, como foi o caso de “Arte-Educação : conflitos/acertos”. Se eu quisesse poderia ter usado para fazer livre-docência, mas nunca tive muito interesse. Meus colegas estavam “em cima”. O diretor José Marques de Mello reclamava muito, dizia: “É um problema político eu preciso de gente titulada nesta escola. E se os melhores de vocês não se titulam o que é que eu vou fazer. Só vou ter carreirista do meu lado”.

Ana Maria Fadul, voltando da Itália chegou para me visitar. Conteí a ela a história e mostrei o livro. Ela me aconselhou a apresentá-lo para livre-docência (...)

Minha banca foi composta por Paulo Freire, Wilcon e Dulcília que fizeram excelentes leituras do trabalho. Daí o agradecimento.

**Pergunta: Nessas leituras feitas sobre o seu trabalho, por estudiosos que não são da área, ou são?**

**Barbosa:** Wilcon é de Estética. Paulo Freire de Educação. Dulcília é uma jornalista que trabalha com documentação de uma escolinha de arte, então ela conhece os problemas da arte-educação através de documentário. Quando você vai documentar algumas coisas é preciso que a conheça, não é possível fazer uma tese sobre escolinha de arte sem conhecer as suas questões.

**Pergunta: Você diz que eles contribuíram para que você repensasse a significação do livro. Por que você diz repensar? Você pensa que existe uma expectativa inicial em relação a receptividade do livro e depois isso muda?**

**Barbosa:** É, muitas vezes nem sabemos como será a recepção. Eu estava arriscando muito ali. O grande problema de quem escreve é que escreve para leitores. Fica-se imaginando que recepção terá. Eu já vinha de muita “paulada” de palestras. Porque eu falo muito antes de escrever aquilo que eu quero.

**Pergunta: É estou lembrando de que há uma passagem em seu último livro, na qual é mencionada a experiência de ter levado a discussão a Florianópolis...**

**Barbosa:** É eu tive uma grande briga pública com Cecília Conde, que depois Dona Noêmia ficou até com medo de que nós brigássemos “de vez”. Que nada ... brigamos na hora... Por que ela era absolutamente contra a apreciação da obra de arte, até mesmo a apreciação da música.



Ela teve o azar de falar em público de que quando ela era pequena a mãe a levava para o concerto e ela não entendia direito o que acontecia. Somente quando cresceu é que pôde entender. Ela acredita que a apreciação é uma coisa natural. Eu “voei em cima dela”: Natural para você que é de uma classe alta: Quem vai colocar Mozart para a criança escutar? Ou ela tem isso na escola ou não vai ter nunca.

Cecília se sentiu ofendida. Chamá-la de “Classe Alta” é mesmo uma ofensa, porque ela tem o maior orgulho de seu esquerdismo. Ficou ofendidíssima e disse: “E você? Por acaso é de classe baixa?” Respondi: Não Cecília eu sou classe alta mas defendo as classes baixas.

Mas eu gosto imensamente dela. Acho que ela é uma grande professora.

Eu tinha muito medo da recepção desse livro e por isso dei até graças a Deus quando disseram que não iriam publicar. Eu já estava publicando-o ele, praticamente, à força. Fui ao Rio Grande do Sul e uma amiga incentivou-me a publicá-lo. Inclusive fez o editor vir ao meu encontro e acertar. Eu mandei tudo a ele, pois tinha uma secretária eficientíssima. Suspirei aliviada quando soube que ele não publicaria.

Foi muito bom ter submetido à leitura deles (da banca examinadora para livredocência), pois não tiveram nenhum viés.

**Pergunta: Você está acompanhado as pesquisas sobre como esta leitura está chegando às escolas? Como o professor tem se apropriado da proposta e colocado-a em prática? Como ele faz a leitura e releitura de seu trabalho? Que adaptações está fazendo? Inclusive falando um pouco sobre o novo livro que pretende organizar, com uma seleção de novas propostas para o trabalho com a obra de arte na escola. E ainda, que falasse um pouco sobre suas reflexões sobre a metodologia triangular, na perspectiva que abordava ontem (durante a palestra no Congresso Estadual do SINDIUPES). Quando falava que talvez não empregasse mais o termo metodologia para essa**

**abordagem pois acredita que a metodologia é criada pelo professor. Qual o tratamento que esta proposta deve receber para que não venha a ser apenas um “modismo”.**

**Barbosa:** Eu inclusive não sei exatamente como isso está chegando às escolas. Por isso quero fazer um congresso para saber como está sendo feita a leitura. Que métodos estão sendo usados? ... Não apenas a metodologia triangular, mas outras coisas. Como estão sendo usadas? Escolher as melhores propostas para publicar, mesmo que não seja metodologia triangular. Isso para mim não é “religião”. Não bato o pé por isso. Penso que pode ser feito excelente trabalho de leitura de obra de arte na sala de aula que não se entitule de metodologia triangular.

Ainda tenho medo .. Olho para o livro e penso: Eu não deveria ter publicado as ilustrações, que são releitura. Fico com medo de que o professor passa ser conduzido somente para a releitura de obra de arte. Não penso que o fazer contemporâneo de Arte seja somente releitura. Não sei se ficou muito claro para o professor que considero os métodos chamados modernistas de trabalho com crianças extremamente proficuos. Penso que não se deve trabalhar todo o tempo com leitura de obra de arte na sala-de-aula. Acho que se deve misturar: um belo dia dar lápis e papel, bater um papo com eles, brincar de contar sonhos, desenhar seus sonhos, sem nem pensar em outra imagem. Acho que é preciso misturar: um dia você faz o trabalho a partir da metodologia triangular, mostra a obra, discute com ele a obra, faz as múltiplas leituras de seus significados. Eles vão auferindo diferentes significados, nem certo, nem errado. Eu já ví criança pegar a “Guernica” de Picasso e fazer uma leitura extremamente adequada, dizendo que aquilo é uma explosão nuclear. E está certo. Do ponto de vista visual ele está certíssimo. Você tem aquela lâmpada lá em cima, que parece que explode, dominando todo o quadro. As caras espedaçadas, o choro... É uma leitura linda, baseada nisso, todos concordam de que era uma explosão nuclear.

**Pergunta:** Essa leitura está relacionada com as informações que os alunos têm, que são sobre a 2ª Guerra Mundial, e não sobre a Guerra Civil Espanhola.

**Barbosa:** Respondemos: corretíssimo a sua leitura! Esse quadro é de Picasso, foi pintado antes da bomba atômica. Para percebermos inclusive que os artistas prevêem essas coisas. É quase uma previsão do Picasso sobre a destruição. Eles haviam extraído o significado básico da obra de Picasso, que era a destruição.

Por exemplo, da “Guernica” pode-se partir para o trabalho somente em preto e branco. Que significa a exploração máxima dessa dualidade nas cores. Você pode usar o tema ao qual chegaram “A Guerra Nuclear” e representá-la...

Eu só tenho medo de que não tenha deixado muito claro, no livro, por ter publicado a ilustração, e ilustração é mais poderosa do que palavra, especialmente num livro sobre arte, que tenha ficado a idéia de que é somente a releitura, e não é. A releitura é possível, não é condenável desde que seja uma reinterpretação do sujeito e não uma mera cópia. É esse o medo do livro. Por isso tenho muita vontade de publicar um outro, que não seja somente meu, mas de diversas pessoas, com várias leituras de obra de arte. Várias maneiras de leitura. Eu já fiquei contente com esse da coleção Roberto Marinho, que apresenta quatro maneiras diferentes de conduzir o trabalho em sala de aula. As quatro a partir da metodologia triangular, mas de forma completamente diferente o modo de conduzir...

**Pergunta:** Como se chama esse material?

**Barbosa:** Chama-se “Aprendendo a ver”. Mas é um material que não está no mercado. É mandado somente aos amigos da Coleção Roberto Marinho. Penso que eles não mandaram para as faculdades, recomendei que mandassem pelo menos um para cada faculdade de Educação Artística. Talvez até tenha chegado, mas não pra vocês do centro de Educação, talvez o pessoal de arte-educação tenha recebido o material.

(Intervalo)

**Pergunta:** Investigando suas concepções no que se refere à Arte- Educação e ao ensino da arte, elegi categorias. Procuo entender como compreender a unidade Objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Percebo estas categorias diluídas no seu texto.

**Barbosa:** Há uma dica que poderia encontrar em meu primeiro livro (Teoria e Prática da Educação Artística) . Penso que nunca saí daquela ainda completamente. É a seguinte: O ensino da Arte deve desenvolver a percepção para perceber o meio ambiente; a capacidade de reflexão para analisar os dados recebidos; e desenvolver o processo criador para mudar a realidade percebida. Penso que nunca saí muito dessa proposta.

Por exemplo: Quando fui para Campos do Jordão eu propus isso: a leitura do meio ambiente (...)

O meu primeiro livro escrevi em 1972 e publiquei somente em 75. Meu livro dorme...

Agora estou com um livro pronto, que falta apenas pegar os papéis e juntar as parte, mas...

**Pergunta:** Gostaria ainda que falasse um pouco mais a respeito dos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.

**Barbosa:** Enfim, os métodos são decorrentes dos objetivos. Vão girar em torno de conseguir como trabalhar com a percepção... Percepção na observação direta do objeto, elegendo um elemento, no caso do cavalo (que relata no livro Teoria e Prática da Educação Artística) o elemento eleito foi o movimento. Não uma aula sobre o movimento, mas ver o objeto, ou o animal em movimento, até que o aluno encontre meios de representar o movimento.

Assim, o método está intimamente relacionado aos objetivos. Com uma forte influência de Arheim. Principalmente naquele trabalho (sobre o cavalo), a influência da

Arheim é muito grande . Naquele momento eu não tinha consciência da influência de Arheim, como tenho hoje quando olho aquele trabalho.

**Pergunta: Você nunca se refere a este autor em sua obra.**

**Barbosa:** Não. É gozado isso, porque olhando hoje o trabalho percebo que recebi influência de Arheim.