

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002578



TCC/UNICAMP AL87c

TERESA CRISTINA DE ALMEIDA ALVES

CONTRIBUIÇÕES DE ANA MAE BARBOSA PARA A
EDUCAÇÃO NO BRASIL

Campinas, 2005.

200520331

UNIDADE:	FE
N° CHAMADA:	TCC 11/03/05
V:	EX:
TOMBO:	2578
PROC:	1612005
C:	D: X
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	20/09/05
N° CPD:	364996

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Alves, Teresa Cristina de Almeida.
AL87c Contribuições de Ana Mae Barbosa para a educação no Brasil /c Teresa
Cristina de Almeida Alves. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : James Patrick Maher.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Arte. 2. Escolas. 3. Educação artística. 4. Arte e educação - Brasil.
I. Maher, James Patrick. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

04-152
RP/FE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERESA CRISTINA DE ALMEIDA ALVES

CONTRIBUIÇÕES DE ANA MAE BARBOSA PARA A
EDUCAÇÃO NO BRASIL

Trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de Bacharel em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. James Patrick Maher.

Campinas, 2005.

Aprovado em Julho de 2005.

Examinadores:

Prof. Dr. James Patrick Maher

Prof. Dr. Charles Richard Lyndaker

SUMÁRIO

RESUMO

ANA MAE BARBOSA.....	05
REVISÃO DO SÉCULO XIX AO MODERNISMO.....	10
ANOS OITENTA E NOVOS TEMPOS.....	22
A HISTÓRIA E OS CONCEITOS.....	32
CONCLUSÃO.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

RESUMO

A proposta deste trabalho é reunir parte da obra de Ana Mae Barbosa, que desenvolve um importante trabalho sobre o ensino de Educação Artística no Brasil. Neste sentido, esta monografia começa com a descrição dos títulos de suas publicações e alguns comentários tecidos por ela mesma, com o objetivo de ter-se uma noção a respeito de sua postura frente a Arte e a Educação. Sigo escrevendo sobre alguns de seus livros sobre o ensino da Arte e termino articulando as obras estudadas, a sua importância para o ensino da Arte com o artigo de Louis Porcher, Aristocratas e Plebeus, do livro Educação Artística Luxo ou Necessidade, organizado por ele.

“Ao compor uma obra o artista parece inculcar nela uma comunidade invisível em que se cristaliza esta substância social”(Jean Duvignaud). Escolhi Ana Mae porque em seus livros ela traz esta visão da Arte compondo a sociedade e, ao mesmo tempo, composta por ela.

O ensino da Arte no Brasil foi se construindo através de interesses basicamente políticos. Com isso, a Arte acabou ocupando um espaço funcional na Educação e na Sociedade. Trata-se de um caminho repleto de barreiras que Ana Mae vem, através de suas pesquisas, nos revelando e propondo outras direções onde a Arte possa ser encarada como um saber substancialmente social, estabelecendo relações dialéticas com a história e a sociedade, definindo a essência humana.

Ana Mae considera que é preciso formar o “conhecedor, o fruidor, o decodificador da obra de arte”, que o gosto pela Arte é construído através da oportunidade de conhecê-la e de estabelecer relações com o contexto cultural, histórico, social e econômico. Por isso escolhi terminar esta monografia comentando artigos de Louis Porcher e Jean- Claude Forquim do livro **Educação Artística, Luxo ou**

Necessidade, organizado por Louis Porcher; pois trata da construção dos valores estéticos como “dons naturels”, mas que, na verdade, não são naturais, nem inatos, são mediados.

ANA MAE BARBOSA

Nasceu no Rio de Janeiro, RJ. É professora aposentada da pós-graduação em arte-educação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo. Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e presidente do International Society of Education through Art (InSea). É professora visitante da The Ohio State University, EUA. Publicou, entre outros, os seguintes artigos e livros:

A 29ª Convenção anual da National Art Education Association. Revista do Centro de Letras e Artes, Porto Alegre, nº 10, p.81-90, jan./dez. 1988.

A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, Porto Alegre: Fundação Ioschpe, 1991.

A pintura: algumas polaridades no Brasil e suas conseqüências para a crítica e o ensino. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Coord.). Som gesto forma e cor. Dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/Arte, 1995, p.7-13.

Arte educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1986.

Arte educação: conflitos/acertos. São Paulo: M. Limonad, 1985.

Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Arte-Educação: a leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1996.

BARBOSA, Ana Mae e SALES, Heloísa M. O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC, 1990.

Recortes e colagens: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 1982.

Recursos humanos e materiais para Educação Artística no 1º grau. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 59, nº 132, p.577-592, out./dez. 1973.

Teoria e prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1990/95.

Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

Num artigo sobre a exposição de Alex Flemming “Identidade e Conflito”, a autora escreve: “Não ousaria desafiar o mundo preconceituoso dos críticos que desprezam os arte-educadores, intitulado-me crítica de arte. Fui e serei sempre uma arte-educadora embora também tenha sido diretora de museu e curadora de exposições, atividades que vejo, depois do modernismo, como uma extensão da arte-educação.”

Ana Mae, vê os museus como importantes laboratórios para o ensino da arte. Num artigo intitulado “Museus como Laboratórios”, ela escreve: “Valiosos aliados dos educadores populares que atuam nas ONGs, assim como dos educadores escolares, são os departamentos de educação dos museus. O prestígio dos serviços educativos é muito recente embora ainda haja enorme resistência por parte de curadores, críticos, historiadores e artistas à idéia do museu como instituição educacional. Museus são Laboratórios de Conhecimento de Arte, tão importantes para a aprendizagem da Arte como os Laboratórios de Química o são para a aprendizagem da Química. Compete aos educadores que levam seus alunos aos museus estender nas oficinas, nos ateliês e salas de aula o que foi aprendido e apreendido no Museu”.

Defende a proposta de que o ensino da arte nas escolas deva proporcionar ao educando contato com obras de artes de diversos artistas, situando a arte num contexto histórico mundial; indo além do espontaneísmo, e criticando a idéia, defendida por vários educadores, de que o contato com as obras de outros artistas possa incentivar à cópia. Gostaria de citar um trecho do seu artigo “Pesquisa em Arte: Situação Atual. As teses sobre o ensino/aprendizagem da Arte”, em que ela comenta sobre esta proposta de

ensino da arte nas escolas: “As metodologias que orientaram o ensino da arte nos anos 80, denominado de ensino pós moderno da arte nos Estados Unidos e o ensino de arte contemporânea na Inglaterra, consideram a arte não apenas como expressão, mas também como cultura apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem. Arte passou a ser concebida nos projetos de ensino da arte nos anos 80 como cognição, uma cognição que inclui a emoção e não mais como unicamente expressão emocional e a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade”.

No primeiro artigo do livro **História da Arte-Educação**, organizado por Ana Mae Barbosa, que conta sobre A Experiência de Brasília no I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA ARTE- EDUCAÇÃO – ECA USP, a autora desabafa:

“Venho há mais de dez anos estudando, pesquisando e escrevendo sobre História da Arte – Educação, o que me torna marginal em pelo menos três áreas do conhecimento.

Os historiadores não me consideram historiadora, porém arte – educadora. Os educadores não me vêem como colega, mas como alguém que lida com o 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.”

Neste mesmo artigo, Ana Mae conta que o que mais a estimulou a pesquisar a História da Arte – Educação no Brasil, foi um comentário que uma aluna fez antes de

uma aula de História da Arte – Educação: *História da Arte – Educação? E tem? É tão novo Arte – Educação no Brasil*. Duas coisas a alertaram neste comentário, primeiro foi o conceito de história como acontecimentos antigos excluído da contemporaneidade e a outra foi o desconhecimento das lutas travadas desde o século XIX por positivistas e liberais, para tornar a arte disciplina obrigatória nos currículos e o desconhecimento das inúmeras experiências de implantação de Arte na Escola, a partir da década de 20 no Brasil. Este comentário também a fez descobrir que o professor de arte se pensa sem História e a história é essencial à arte como instrumento de auto identificação.

A autora vê a Arte e a Vida como a mesma coisa: “Se a Arte meramente reflete e reforça a Vida, teremos uma estagnação cultura e um reforço emocional dos estilos de Vida conhecidos e até criadoramente indesejáveis.

Arte para responder ao dilema História – Criação – Tradição – Ruptura tem que questionar a Vida e não só refleti-la. A história é um questionamento da vida atual. *A discussão das diferentes experiências pessoais é indireta; com o tempo, as aprendizagens se comunicam e o acordo acaba por se fazer, à maneira duma opinião que acaba por se impor, mas não duma regra que se estabelece (Paul Veyne, 71)”*.

Quanto mais leio sobre as pesquisas de Ana Mae, mais tenho a certeza de que foi uma boa escolha reunir um pouco de sua obra neste trabalho de conclusão de curso. A grande importância de seu trabalho está nas relações que ela estabelece entre a Arte, a História e a Educação. Num seminário sobre arte-educação ministrado aqui no SESC de Campinas, em Abril de 2005, Ana Mae começa dizendo que não sabe como a mente humana ainda não está atrofiada, tamanha a compartimentalização das coisas e tamanha a falta de articulação nas relações humanas. Sem dúvida, este trabalho trata de alguém que enfrenta qualquer barreira em nome do que acha coerente, alguém capaz de mudar os rumos da Educação e da Arte, para uma trajetória mais coerente, onde o espaço do

saber e do fazer não só pode, como deve ocupar a vida das pessoas de maneira orgânica, integradora, não excludente, para que possamos caminhar no sentido de uma evolução realmente integradora.

CONTRIBUIÇÕES DE ANA MAE BARBOSA PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

REVISÃO DO SÉCULO XIX AO MODERNISMO

Para escrever sobre as contribuições de Ana Mae Barbosa para a Educação no Brasil, foi escolhido, inicialmente, o livro “*Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*”, São Paulo, Perspectiva, 1978.

Esta obra propõe uma reflexão sobre as complexas relações que influenciaram a metodologia do ensino da arte; interferências filosóficas, econômicas, sociais, educacionais e artísticas. Com o objetivo de 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 os que se acham engajados no ensino da Arte. (p. 14)

No primeiro Capítulo, a autora faz uma revisão da organização do ensino da arte no século XIX.

Sob a justificativa de que o ensino superior era a fonte de formação e renovação do ensino geral como um todo, a organização do ensino superior antecedeu à organização do ensino fundamental e médio. (p.15)

Ana Mae aponta, como causa principal para uma maior preocupação com o ensino superior em relação ao fundamental e médio, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse

culturalmente a Corte, portanto, foi a criação dessa elite para governar o País que orientou o pensamento educacional brasileiro nesta época.

Por isso, as primeiras instituições de ensino foram as Escolas Militares, os Cursos Médicos e a Academia Imperial de Belas Artes.

Com a preparação para a República o foco de importância passou a ser as faculdades de Direito, reiterando, assim, o preconceito do ensino do Arte a serviço do adorno do Reinado e do Império. (p. 16).

Em março de 1816, veio para o Brasil um grupo de artistas franceses encarregados de organizar o ensino na Academia de Belas Artes. Este grupo era composto por artistas famosos e bonapartistas, que provavelmente, tenham aceito o convite pensando que aqui, na longínqua América do Sul, não sofreriam perseguições antibonapartistas. Foi um engano, pois Napoleão Bonaparte era uma das figuras mais agredidas pelas publicações da recém criada Imprensa Régia. Visto que D. João VI veio para o Brasil, em 1808, refugiar-se exatamente por causa de Napoleão Bonaparte.

A oposição política, portanto, pode ser considerada outro fator que contribuiu para o preconceito do ensino da Arte no Brasil.

Outro fator importante na construção do preconceito em relação ao ensino da Arte é a diferença estética. Os artistas brasileiros, de origem humilde, a maioria mestiça, tinham um estilo barroco-rococó (importado da Europa com muito atraso) e os franceses impuseram o neoclássico, estilo que só encontrou eco na pequena burguesia. O neoclássico, que na França era a arte da burguesia antiaristocratizante, foi no Brasil arte da burguesia a serviço dos ideais da aristocracia e a serviço do sistema monárquico. (p. 17 - 20).

Outra causa para o preconceito vem da relação da Arte como um trabalho manual que, na época, era feito pelos escravos. Ana Mae cita um texto de Félix Ferreira (*Ferreira, Félix. Do Ensino profissional. RJ, Liceu de Artes e Ofícios, s.d., p. 23-23*): *O homem livre, ignorante em matéria de arte, vendo-a exercida pelo escravo, não a professa porque teme a nivelar-se com ele, e o escravo, mais ignorante ainda, tendo à arte o mesmo horror que vota a todo trabalho, de que tira proveito o usufruto alheio, não procura engrandecer-se, aperfeiçoando-a.*

No segundo capítulo, **Inícios do Século XX: Realizações das Propostas Oitocentistas e Influência Americana**, Ana Mae, escreve sobre as influências do encontro efetivo das artes e a indústria e o processo de cientificação da Arte. (P. 32)

A reforma do ensino primário e secundário era baseada, principalmente, nas idéias de Rui Barbosa e o ensino da Arte se resumia ao ensino do Desenho, o que gerou outro preconceito, pois procurava valorizar o ensino da Arte pela sua equivalência funcional. Em um artigo de André Rebouças, "*Generalização do Ensino do Desenho*", publicado em 1978, em *O Novo Mundo*, é afirmado: "*Tendes a inspiração de uma imaginosa metáfora, vós a escreveis, tendes a idéia de uma forma nova, vós a desenhais imediatamente. (...) É assim que se deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do Desenho por todas as classes sociais*". (P. 33)

Identificou-se o ensino do Desenho com a escrita e ultrapassou-se as barreiras do Modernismo, não só para vencer o preconceito contra a Arte, como

também para demonstrar que a capacidade de desenhar era natural aos homens e acessível a todos. (p. 36)

A Arte aplicada à indústria, vista não apenas como uma técnica mas como possuindo qualidades artísticas capazes “de elevar a alma às etéreas regiões do Belo”, foi ainda mais ardorosamente defendida como parte do currículo das escolas primárias e secundárias. (p. 38)

Os artigos e notícias do *Novo Mundo*, do qual André Rebouças era colaborador, influenciou a articulação do ensino da Arte às praticabilidades industriais, bem como a criação de salas femininas de Desenho em 1881, no Liceu de Arte e Ofícios de Bethencourt da Silva, considerando meios adequados para a profissionalização da mulher.

Estas idéias de transformar o trabalho manual, que antes era visto como trabalho de escravos, em educação de formação do caráter e da inteligência (Anibal Mattos, 1908), encantaram tanto os positivistas quanto os liberais que tinham como objetivo a preparação do povo para o trabalho.(p. 41 e 41).

O terceiro capítulo, **A Influência do Liberalismo – Rui Barbosa**, trata do destaque que o ensino do Desenho teve no currículo secundário e primário, através das idéias de Rui Barbosa, por ser considerado um caminho capaz de revolucionar a indústria brasileira, trazendo riquezas e prosperidade para o país.

Rui Barbosa foi um dos educadores que mais se dedicou ao ensino da Arte ou do Desenho e é considerado um dos mais fiéis intérpretes da corrente liberal brasileira, todos os seus trabalhos sobre educação resultaram de sua ação política. Para ele, a democracia é uma função da educação. *Sua teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país.*

Este enriquecimento só seria possível através do desenvolvimento industrial, e a educação técnica e artesanal do povo era por ele considerada uma das condições básicas para este desenvolvimento.

Para ele, a educação artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular, e sua introdução na escola pública americana, principalmente através do desenho geométrico, já demonstrara enorme sucesso, através dos bem desenhados produtos americanos apresentados no Centennial Exhibition.

Por isso é o modelo americano de ensino da Arte que pretendia implantar no Brasil . (p. 44 e 45)

Rui Barbosa teve como eixo principal para a construção do seu Parecer sobre o ensino de Educação Artística no Ensino Secundário, as idéias de Walter Smith, que passaram a ser defendidas como base para o progresso brasileiro. (p. 52 e 53)

Em relação ao método de ensino, o estudo era iniciado pelas linhas reta, vertical, horizontal, oblíquas, inclinadas, paralelas e, a seguir, vinham os ângulos, triângulos, retângulos, depois eram apresentados alguns objetos simples de formas geométricas e, por fim, apresentava-se elementos arquitetônicos (portadas, arcos, colunas), todos seguindo a tradição neoclássica que, através do continuísmo da Academia de Belas –Artes comandava as formas artísticas nacionais. Esse método representa a influência de Walter Smith.

Nos Pareceres de Rui Barbosa sobre o Ensino Primário, havia influências de outras bibliografias, além de Walter Smith. Embora ainda reforçando a idéia do ensino de Desenho com fins industriais, adicionou uma pedagogia intuitiva

através de um processo de desenvolvimento intelectual através do uso dos sentidos. (p. 56 e 57)

Nesse espaço entre um método com características positivistas e liberais de Walter Smith e influências românticas, principalmente de Spencer, que procurou demonstrar os sentimentos na vida do indivíduo e das sociedades, especificamente em relação ao ensino do Desenho, Rui Barbosa apontava a natureza como veículo de educação dos sentimentos. Portanto, o Desenho geométrico e industrial era considerado um veículo não só de educação para o trabalho, como também de desenvolvimento de valores estéticos e espirituais. (p. 61-63)

A Influência do Positivismo. Este Capítulo, fala sobre as reformas positivistas com a proclamação da República e suas conseqüências para o Ensino na Arte no Brasil.

A primeira reforma educacional republicana denominada Reforma Benjamim Constant, aprovada em 22/11/1890, propunha a extinção da Academia e a reorganização completa do Ensino da Arte através do retorno ao método de imitação nos “ateliers livres dos verdadeiros artistas, escolhidos voluntariamente pelos aspirantes a este título”.

No ensino primário e secundário, o objetivo era a introdução do ensino da Arte para a regeneração do povo através de um instrumento que os educasse a mente. O aperfeiçoamento intelectual era considerado condição principal para o progresso social e político, assim como a crise moral era considerada por eles reflexo da crise intelectual.

A Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem as formas. (p. 66 e 67)

Com a morte de Benjamim Constant o currículo começou a se orientar em direção à preparação do aluno para o ensino superior e o desenvolvimento do raciocínio foi assumido como objetivo principal. Com isso, os conteúdos de Geometria foram diminuindo, enquanto que o ensino de Desenho foi se geometrizando cada vez mais, sob a justificativa positivista de que o Desenho Geométrico era responsável pelo desenvolvimento da inteligência. (p. 74)

Os positivistas imprimiram ao ensino da Arte um excessivo rigorismo, baseado na idéia do princípio de ordenação das formas e na idéia de que o individual, enquanto elemento de expressão e composição, passa a ser insignificante para o próprio indivíduo. (p. 74)

Do ponto de vista do ensino da Arte, o liberalismo de Rui Barbosa teve uma trajetória metodológica romântica e o positivismo adotou 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 primário e secundário, o estabelecimento de uma pragmática articuladora das duas correntes foi tentada principalmente no período de 1901 a 1910.

Quinto Capítulo: A Articulação Entre Liberalismo e Positivismo.

Entre 1901 a 1910, vigorou o Código Epiácio Pessoa, reforma educacional que dava atenção especial ao ensino secundário enquanto que o curso primário degringolava. Para se ter uma idéia, 90% das crianças brasileiras, no ano de

1921, não tinham acesso à educação primária, apenas a região sudeste, oferecia melhores condições de educação para as crianças. (p. 77)

O Código Epiácio Pessoa, apesar de seus princípios liberalistas e positivistas, tinha como objetivo principal o modelo positivista, enfatizando o desenvolvimento das idéias e do raciocínio.

Segundo esta reforma, o curso deveria começar com simples combinações lineares, depois, conforme a mais rigorosa gradação, passar à cópia expressiva, a mão livre, do desenho executado pelo professor, à execução do desenho ditado, de desenhos de memória e de invenção ao desenho de modelos naturais ou em relevo.(p. 78)

Como já foi afirmado no capítulo anterior, na pedagogia positivista, o estudo da Geometria foi sofrendo uma transferência gradativa para a área do Desenho. O que era consequência da realidade brasileira da época que, por um lado sofria a falta de professores capacitados em Geometria e por outro a dificuldade de assimilação dos conteúdos por parte do adolescente.

A articulação entre as correntes positivistas e liberais em relação ao desenho, deu origem ao ecletismo desse programa e ambas correntes viam o desenho como uma forma de linguagem.

O desenho com a conotação de preparação para a linguagem científica era a interpretação veiculada pelos positivistas e o desenho como linguagem técnica, correspondia à concepção dos liberais.

Para os positivistas era um meio de racionalização da emoção e, para os liberais, um meio de libertar a inventividade dos entraves da ignorância das

normas básicas de construção. No entender dos liberais “barbosianos”, a liberdade exigia o conhecimento objetivo das coisas. (p. 79 – 81)

Em 1911, surgiu uma nova Reforma educacional, a Lei Rivadávia Correa (Decreto n. 8 659 de 5 de abril). Essa lei radicalizou as propostas positivistas ocasionando a descentralização completa do ensino.

Determinou a autonomia didática e administrativa reduzindo consideravelmente a ação do governo na Educação, que ficou restrita ao fornecimento de recursos junto às corporações do ensino superior e fundamental. (p. 86)

Com isso, qualquer aluno, independente da comprovação de sua escolaridade, poderia ingressar na escola secundária mediante a um exame destinado a comprovar a sua capacidade. São os chamados “exames de admissão” que foram exigidos até 1971 para a entrada na escola secundária. Foram exigidos, também, exames de capacitação para a Escola superior, denominado “vestibular”, que é mantido até hoje. (p. 87)

“A autonomia didática da Lei Rivadávia Correa propiciou uma radicalização agressiva entre as correntes liberais circunscritas às escolas profissionais primárias e normais e as de origem evolucionista e positivista atuantes na escola secundária, e, mesmo no que se refere a estas últimas, verificou-se um conflito irreconciliável entre a linha matematizante e a linha estetizante ligada à Escola Nacional de Belas-Artes.” (p. 90)

Com a intenção de pôr ordem à situação caótica da educação brasileira, surge, em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano (Decreto n. 11530, de 08 de março). Esta Lei restabeleceu a responsabilidade do Estado e a ação

fiscalizadora legítima do governo federal sobre o ensino secundário e superior. Os institutos de ensino continuaram com a sua autonomia administrativa e uma relativa autonomia didática. Foram mantidos os exames de admissão e o vestibular para as escolas superiores. (p. 91)

Esta Reforma não determinou os conteúdos do Desenho, mas anulou a sua importância de nota para exame de admissão. Com isso, as aulas de Desenho foram menosprezadas por serem aulas “que nunca reprovam”. Sendo assim, o Desenho adquiriu uma posição inferior em relação às demais matérias. (p. 92)

Na conferência de 1921, o primeiro encontro nacional importante de professores, foi ressaltada a importância do Desenho como exercício visual e motor. Pode-se dizer que foi o início de uma preocupação com as relações entre o desenho da criança e a Psicologia. (p. 95)

Enquanto o ensino secundário continuou, até 1925, com suas exigências rígidas de exatidão e conceituação geométrica, surgiu, principalmente em São Paulo, uma corrente que considerava a Pedagogia como a “Psicologia em ação”. (p.96) É o que trata o sexto capítulo: **A Experimentação Psicológica e o Ensino do Desenho. Liderança de São Paulo no Ensino Primário e Normal.**

Com a autonomia estatal em relação ao ensino primário, instituída desde 24 de fevereiro de 1891 pela Constituição republicana, São Paulo investiu numa educação integral e integradora. Este investimento abriu caminhos para muitas pesquisas, principalmente no campo da Psicologia. O que resultou na convicção de que era necessário, antes da determinação de objetivos e métodos, a investigação das potencialidades orgânicas e funcionais das crianças. Além de

iniciar uma compreensão da especificidade da criança, antes considerada um adulto em miniatura. (p. 97 e 102)

Foram publicados alguns trabalhos a respeito da representação gráfica da criança como teste, não só para medir a memória visual, memória cinética e aptidão para as artes visuais como também para classificar os tipos intelectuais. Foi a primeira vez no Brasil que o grafismo infantil foi revelado como índice de um processamento lógico-mental e como meio para investigá-lo.

Os positivistas haviam, anteriormente, considerado a importância do Desenho para o desenvolvimento do raciocínio, mas não no sentido da livre expressão e sim no sentido de submeter a criança a padrões estéticos e belos. (p.103)

No entanto, o valor estético da arte infantil ligado ao seu espontaneísmo só foi reconhecido após a Semana de Arte Moderna, que foi o marco da introdução das correntes expressionistas, futurista e dadaísta. (p. 112)

A Primeira Guerra Mundial, acelerou o processo da indústria brasileira, pois os países europeus, desviando seus esforços para a guerra, não puderam mais exportar produtos manufaturados consumidos no Brasil. Era, portanto, necessário formar a mão-de-obra especializada para o desenvolvimento desses produtos aqui e o Desenho voltou a ser apontado como elemento essencial desta formação. (p.114)

“Estava preparado o longo caminho percorrido desde as influências do liberalismo, procedentes do século XIX, até as primeiras manifestações da Arte Moderna, em 1922, para que no Brasil fosse possível, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, sob a influência de Bauhaus, o desdobramento dialético das

tensões entre o Desenho como Arte e o Desenho como Técnica, entre a expressão do eu e a expressão dos materiais”. (p.115)

ANOS 80 E NOVOS TEMPOS

Continuando a nossa trajetória sobre o ensino da Arte no Brasil, o livro “**A Imagem no Ensino da Arte**”, complementa a nossa reflexão a respeito do ensino da Arte. Principalmente nos dois primeiros capítulos, podemos ter uma noção da situação do ensino de educação artística no final dos anos oitenta e contemplar as expectativas para o futuro.

O primeiro, **Situação Política do ensino da Arte no Brasil no Fim dos Anos Oitenta**, conta que a partir de 1986 o Conselho Federal de Educação desconsiderou a matéria de educação artística como matéria básica no currículo do ensino fundamental. Apesar de não ser matéria básica, era exigida no currículo, surgindo aí uma contradição. Portanto a importância da arte foi dissolvida por essa contradição.

É com indignação que Ana Mae escreve, também, que em julho deste mesmo ano, no Encontro de Secretários da Educação no Rio Grande do Sul, o Secretário de Educação de Rondônia propôs a extinção da educação artística do currículo e que foi aprovado pela maioria dos secretários presentes. Ela continua *espanta-me o desconhecimento a respeito de educação e da economia do país contido nesta decisão. Será que eles, os secretários de educação e os membros do Conselho, não sabiam que a área de artes gera grande número de empregos no país? (...) O que seria arte para estes senhores e senhoras? Somente quadros para pendurar na parede? Somente concertos em Campos do Jordão? A roupa que vestem é produto de desenho, a tecido de suas roupas é produto das artes na indústria têxtil, a cadeira em que sentam alguém a desenhou, em geral algum*

estrangeiro, mesmo que ela tenha sido produzida no Brasil, porque temos pouca gente que foi educada para ser competente em desenho. E a culpa é dos fazedores de currículo.

Como vimos no livro anterior, desde o século XIX, o desenho na escola é o desenho geométrico, ignorando-se a criação em arte e seu contexto cultural.

A eliminação da educação artística *afeta a invenção, inovação e a difusão de idéias e tecnologias*. O que, segundo Ana Mae, é conveniente para os governantes, pois um povo que pensa, não se deixa manipular.

Continuando com as palavras de Ana Mae: *O resultado de nossa política é que temos excelentes escolas particulares para onde os senhores políticos e intelectuais enviam os seus filhos (inclusive eu). Garante-se assim uma elite de jovens educada para levar adiante as conquistas da geração anterior. É preciso agilizar as formas de pensar desta juventude privilegiada através da estimulação do processo criativo que todo educador sabe ser a condição básica para o indivíduo ultrapassar os tradicionais modos de conhecer e fazer. Quanto às classes subalternas, para continuarem subalternas, é preciso evitar que exercitem a reflexão.*

Para exemplificar o poder que a educação tem de interferir no modo de pensar e de agir de um povo, a autora cita o que aconteceu nos Estados Unidos na sua política “de volta ao básico” (ler, escrever e contar) depois do movimento de contracultura de 1968 e do movimento contra a guerra do Vietnã.

No fim dos anos cinquenta, os americanos sentiram-se inferiorizados após o lançamento do Sputnik russo e culparam a sua educação tecnicista. Investiram, então, numa educação através da arte. A geração que recebeu esta educação

criadora e que desenvolveu a capacidade crítica e a coragem de promover mudanças como consequência dessa educação, se revoltou contra o sistema e atrapalhou a manutenção do status. Assim, o governo americano deixou de investir numa educação criadora, reservando-a apenas à algumas escolas privadas freqüentadas por uma elite.

A autora busca uma *abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural*. Para isso, acredita ser necessária a apreciação, a história e do fazer artístico desde os primeiros anos do 1º grau. *Vê a arte como cognição, profissão, 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*. A arte nos capacita a julgar e a construir significados que excedem os limites das palavras.

Em vez de extinguir do currículo a educação artística, como foi proposto pelos secretários de educação, o caminho é desenvolver arte na escola com competência, continua Ana Mae, estimulando o fazer artístico e a apreciação estética em todas as camadas sociais, pois a arte não é somente desejável, mas necessária. *Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. (...)É impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracteriza a arte*.

Outra barreira a ser ultrapassada na situação atual do ensino da arte, apontada neste capítulo, é a falta 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.

Sem investimentos no ensino da arte corremos o risco de continuarmos presos aos modelos tradicionais europeus de arte. Portanto é urgente a revisão conceitual do ensino da arte tanto nas universidades como na escola fundamental, bem como nas escolas profissionalizantes , nos museus e nos centros culturais. (p. 1 –7)

O segundo capítulo entra no campo do conceito do ensino de arte, estratégias de formação de professores, currículos, acertos e desacertos.

2. Situação Conceitual do Ensino da Arte no Brasil: os Anos 80 e Expectativas para o Futuro.

Seguindo a ideologia norte-americana, o ensino da arte é obrigatório desde 1971, através de um acordo oficial (Acordo MEC-USAID) que estabeleceu o currículo do ensino fundamental sob a Lei Federal no 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação. Esta Lei era tecnologicamente orientada e na sétima série já começavam a profissionalizar o adolescente a fim de formar a mão – de – obra barata para as multinacionais que adquiriram grande poder durante o período de ditadura militar (1964-1983).

Educação artística era a única matéria que dava a dimensão humanitário ao ensino fundamental, visto que história e filosofia haviam sido tiradas do currículo. No entanto, as universidades não ofereciam cursos de arte- educação, apenas preparava professores de desenho, principalmente desenho geométrico.

Como alternativa, foram criadas, em 1971 as Escolinhas de Arte para crianças, adolescentes e para professores, a maioria dessas escolas eram particulares e tinham como objetivo trabalhar a auto-expressão. No entanto, as Escolinhas não podiam oferecer o nível superior exigido pela mesma Lei Federal para lecionar a partir das quintas séries. Foram criados então, cursos universitários de apenas dois anos, que formavam professores de arte aptos a lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo.

Segundo, Ana Mae, 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 ano), com um curso de apenas dois anos, em um professor de tantas disciplinas artísticas.

Somente a USP recusou-se a oferecer este curso em dois anos, tendo optado por quatro anos.

Como resultado, desta formação dos professores de arte, o conceito de criatividade, segundo uma pesquisa de Ana Mae em 1983, era a espontaneidade, autoliberação e originalidade. Conceitos do senso comum, que os professores adotam por não terem a oportunidade de cursar disciplinas de teoria da criatividade, por exemplo. Outro fator que influencia a construção deste conceito de criatividade é o tempo de ditadura militar que vivemos e que reprimiu a expressão individual através de uma censura severa.

Outro dado interessante, revelado pela pesquisa de Heloísa Ferraz e Idméa Próspero - "Arte Educação: Vivência, Experimentação ou Livro Didático", SP, Ed. Loyola, 1987- foi que após analisarem (de 1983 a 1985) questionários

respondidos por cento e cinquenta professores de arte, 82% usa os livros didáticos como fonte de ensino. Isto representa uma contradição, visto que os livros didáticos ainda são *apenas modernizações na aparência gráfica de livros usados no ensino de desenho geométrico nos anos quarenta e cinquenta, sem nenhuma preocupação com a autoliberação – objetivo que os professores de arte da primeira pesquisa deram como prioridade de seu curso.*

A autora conclui que *os objetivos são simplesmente palavras escritas nos programas e estatutos que não têm sido postos em prática.*

As matérias de educação artística não são avaliadas com notas, na maioria das escolas, como nas demais matérias; são vistas como uma atividade. E nas escolas em que atribui-se notas ao trabalho artístico, estas são atribuídas através de uma auto avaliação feita pelos próprios alunos ou a partir do interesse, da dedicação ao trabalho ou do bom comportamento do aluno.

Sobre as visitas às exposições, estas são raras e pobremente preparadas e quando acontecem, a viagem de ônibus é mais significativa para as crianças do que a apreciação das obras de arte.

Mesmo nas escolas particulares mais caras, é raro o uso de imagens nas aulas de arte. As crianças têm como principal fonte imagética a TV e os outdoors. *É como ensinar a ler sem livros na sala de aula.*

Considerando o panorama acima, Ana Mae conclui: *Eu não quero parecer apocalíptica em afirmar que dezessete anos de ensino da arte obrigatório não desenvolveu a qualidade estética da arte-educação nas escolas. O problema de baixa qualidade afeta não somente a arte-educação mas todas as outras áreas do ensino no Brasil. A atual situação da educação geral no Brasil é dramática.*

Na luta para melhores condições do ensino da arte, foram criadas associações como, por exemplo, a AESP (Associações de Arte-Educadores de São Paulo), a ANARDE (Associação de Arte – Educadores do Nordeste), a AGA do Rio Grande do Sul e a APAEP do Paraná.

A principal preocupação das associações tem sido a politização dos arte-educadores, preparando-os contra as manipulações do governo. Nisso elas têm tido muito sucesso, no entanto, poucas tiveram tempo de desenvolver programas de pesquisa (exceto a AESP) e de aperfeiçoamento conceitual para arte-educadores. Isso resulta em arte-educadores com uma atuação bastante ativa e consciente, mas com uma formação frágil e superficial em relação aos conceitos de arte-educação e de arte.

Após 1983, apesar de alguns esforços feitos pelo governo do estado para desenvolver o conhecimento de arte-educação, mais de 50% dos professores primários estudaram até a quarta série e dão aulas de todas as matérias, inclusive de educação artística. Isso ocorre devido aos baixos salários, para se ter uma idéia, uma mulher que terminou o ensino médio, ganha mais como secretária do que como professora. Portanto, temos professoras dando aula de arte sem nunca ter lido nenhum livro de arte-educação. Ensinam arte através de atividades para colorir corações para o dia das mães e soldados para comemorar o dia da Independência e assim por diante. (p.18)

Voltando à formação dos arte-educadores, é preciso dizer que os professores de arte conseguem seus diplomas mas são incapazes de promover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e até mesmo do fazer artístico como auto-expressão .

Os arte – educadores do Brasil (apenas em São Paulo são 18 mil) estão se confrontando com um problema que precisa tanto de força política quanto conceitual.

O processo de democratização política do país acirrou o preceito contra as artes na escola, não somente porque seu ensino é fraco, mas porque a sua obrigatoriedade nasceu de uma exigência da lei educacional imposta pela ditadura militar.

Esta é a causa recôndita da tentativa de exclusão das artes da escola na nova organização da educação brasileira. A razão explícita dada pelos educadores é que a educação no Brasil tem que ser direcionada no sentido da recuperação dos conteúdos e que arte não tem conteúdo. (p. 23)

Para que a arte sobreviva na escola, precisamos deixar claros os conteúdos das artes nas escolas, esclarecendo sobre a importância da história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo.

O III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e a sua História, organizado pelo MAC (Museu de Arte Contemporânea da USP) em agosto de 1989, conseguiu mostrar os conteúdos do ensino da arte, apesar da maioria dos arte-educadores adotarem o *laissez-faire* e de alguns outros nem aceitarem a auto-expressão.

Ana Mae vê o futuro da arte – educação no Brasil ligado a três objetivos complementares. Na parte final deste capítulo, finalizado pelos objetivos da arte-educação, achei melhor transcrever integralmente o texto das páginas 24 e 25. Não estará em *itálico*, nem entre aspas mas corresponde às palavras da autora.

O primeiro objetivo é o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da arte, em particular, e na educação, em geral.

A capacidade de leitura de imagens poderia ser desenvolvida através de diferentes teorias da imagem e também da relação entre imagem e cognição. O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e a experiência em arte-educação na XIX Bienal de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe são exemplos dessa tendência.

Outro objetivo que estará presente na arte-educação no Brasil do futuro é a idéia de reforçar a herança artística e estética de alunos com base em seu meio ambiente. A experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro não poderá ser avaliada, porque razões políticas a suspenderam nos seus inícios, mas esta é uma tendência bastante difundida no Brasil. Se não for bem conduzida pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas.

Há perigos de se enfatizar a falta de comunicação entre a cultura de classe alta e a popular tornando impossível a compreensão mútua. Para o grupo popular isto é ainda mais perigoso porque eles não terão acesso ao código erudito, que é o código dominante na nossa sociedade.

Teremos ainda no futuro a forte influência dos movimentos de arte e comunidade na arte-educação formal. Estes movimentos superam o perigo de se negar a informação da “norma culta” para a classe popular. Arte comunitária no Brasil é caracterizada pelo intercâmbio de classes sociais nos festivais de rua, comemorações regionais e nacionais, festas religiosas. Instituições como a FUNARTE desenvolveram programas de arte comunitária (Projetos Fazendo

Artes) numa escala de projeção nacional e a cada ano as Secretarias Estaduais de Cultura estão mais engajadas neste tipo de programa porque eles trazem votos nas eleições.

Embasamento teórico e exame das práticas são necessários para o avanço da arte em comunidade evitando a manipulação, que pode transformá-la em simples auxiliar de campanha política.

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. A consciência de que o artefato trará mais qualidade à 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 com a ajuda do Centro para Design da FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) já enfatizaram esta tendência.

Estas tendências garantirão para a arte-educação o papel de transmissor de valores estéticos e culturais no contexto de um país de Terceiro Mundo.

A HISTÓRIA E OS CONCEITOS

Escolho, para continuar este trabalho, o livro “Arte-Educação: conflitos/acertos”. Onde a autora expõe os grandes conflitos em que se encontra a arte-educação no Brasil, como a falta de espaço para a inovação, a dependência cultural e a busca da identidade cultural do arte-educador, o conflito teoria e prática, a contraposição da linguagem verbal e a visual, que confundem o pensamento e a ação do arte-educador e, entre esses conflitos, a proposta de identificar os acertos na busca de uma maior compreensão dos arte-educadores entre si e destes com os artistas que nos alimentam esteticamente.

Na leitura deste livro, recortei alguns trechos porque algumas discussões e situações da arte-educação já foram colocadas anteriormente.

Um dos apontamentos que acho relevante aprofundar é a necessidade da história da arte para educação artística no país. Como vimos, o currículo de arte foi se construindo conforme a imposição de modelos estrangeiros, a nossa cultura local foi destruída pelos colonizadores, o que é muito conveniente visto que a falta de identidade cultural e a auto depreciação torna o povo facilmente dominável e amedrontado com a liberdade. (p. 40)

Neste sentido, os cursos de arte-educação da Universidade de São Paulo estão promovendo uma consciência histórica e uma identificação da determinantes culturais do país levando em conta a diversidade regional.

A análise do passado do ensino da arte esclarece algumas concepções distorcidas acerca da função da arte na educação que são enunciadas pela

sociedade atual. No entanto, é a clarificação do presente que orienta a pesquisa histórica.

A evolução do ensino da arte no Brasil foi um esforço de recuperação de um modelo nacional destruído no século XIX por imposição estrangeira (Missão Francesa) até chegar-se a um esboço de modelo autóctone, novamente destruído.

Essa evolução inclui a cópia intencional de modelos estrangeiros declarada com orgulho (1870-1927) e caminha em direção à importação de modelos estrangeiros, porém com adaptações nacionais (1927-1958), culminando na busca de um modelo nacional (1958-1963). (p. 42)

Agora temos de nos confrontar novamente com a importação de modelos que são reduzidos, simplificados e camuflados. E são frequentemente submetidos a uma maquiagem que resulta na marca nacional. Como nos recuperar da submissão aos padrões estrangeiros?

A USP propõe um trabalho de troca de experiências em comunidades ainda não contaminadas totalmente pela invasão cultural. Sem dúvida, muito interessante, mas a questão acima promete martelar durante um longo tempo em nossas cabeças.

Outro apontamento que acho importante, é o debate a respeito dos conceitos **essencialismo e contextualismo**, que este livro nos traz a partir da página 52.

Ela (a professora) manda a gente ir fazendo e a gente vai fazendo do jeito que ela manda. Num dos trabalhos, ela mandou a gente amassar uma folha de papel celofane para depois desamassar e colar numa superfície de cartolina; quando eu aprontei, ela achou bonito. Mas ela sabe o que é, eu não.

Através deste depoimento de uma aluna da 8ª série, Colégio Gilberto Amado no Rio de Janeiro, em março de 1976, Ana Mae traz para a discussão o fazer artístico sem reflexão nem por parte do professor, nem por parte do aluno. A preocupação apenas com a enunciação e não com a operacionalização através de métodos apropriados, gera uma atividade artística meramente mecânica.

Um dos fatores apontados, é a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística, através da Reforma educacional de 1971, que difundiu quantitativamente o ensino da arte, enquanto que a qualidade foi se diluindo. Isso por causas que já foram faladas anteriormente, como a formação dos professores e a fragilidade dos conceitos.

Objetivos, métodos e conteúdos estão vinculados a uma concepção da função da arte na sociedade e da função da arte na escola.

Veremos duas categorias de justificativas para o ensino da arte que têm determinado sua função educacional. Uma delas, o contextualismo, bastante difundida e designada por Elliot Eisner.

Na abordagem contextualista um programa de arte educação só pode ser estabelecido após um estudo das características das crianças sobre as quais este irá funcionar e sobre as necessidades da sociedade onde vivem. Dependendo da postura do professor de arte que irá abordar o contextualismo, poderão ser enfatizadas mais as necessidade psicológicas da criança ou mais as necessidades sociais.

A autora nos conta sobre uma experiência em que adotou o contextualismo para orientar um programa de ensino de arte para a 5ª série em São Paulo. Ao entrevistar as crianças ela notou que a maioria, 92% eram nordestinos ou filhos

de nordestinos e estas crianças relutavam em revelar a sua origem, devido ao preconceito por parte dos paulistas em relação ao nordestinos que estas crianças vivenciavam.

Ela começou a fazer xilogravuras com as crianças e a ver xilogravuras de Rembrandt a Edward Munch e Goeldi, entremeando com capas dos folhetos de cordel. Aos poucos, as crianças começaram a trazer os livros de literatura de cordel de casa. Depois estimulou-as a trazerem objetos que enfeitavam a casa e surgiram cerâmicas populares e até festões de papel. Passaram o ano estabelecendo as pontes entre a arte popular e a arte vernacular ou erudita celebrada nos museus. O objetivo era a valorização da cultura de origem daquelas crianças, a busca de uma identidade cultural que nucleasse e tornasse rico o contato das crianças com outras culturas, visto que este contato sem a construção dessa identidade cultural frequentemente inferioriza o universo cultural do oprimido.

Esta foi uma experiência de sucesso, no entanto, quando fazemos o levantamento das necessidades ambientais, comunitárias ou sociais, o diagnóstico sempre passa pelo filtro de valores do investigador, sempre é resignificado. O grande perigo da tendência “contextualista social” é a possibilidade de em algum caso vir a submeter o sistema de ensino da arte a objetivos espúrios, inclusive políticos, através de modelos de submissão, que são facilmente escamoteados, como a história já nos provou, e apresentados com rótulos de progresso.

Na abordagem contextualista os objetivos do ensino da arte, são traçados a partir do contexto de quem vai receber a educação. Enquanto a abordagem

essencialista considera que a arte tem importância em si mesma e assim, pode contribuir para a educação com aquilo que os outros campos da educação não pode contribuir.

Segundo Ernest Fischer, a arte é o único meio das pessoas se comunicarem, o único meio de integrar a experiência isolada com a experiência da humanidade. *Por isso dizem os essencialistas, a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença na escola nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca.* (p. 56)

Continuando com as palavras de Ana Mae: *Elliot Eisner lembra o posicionamento de Susanne Langer frente à afirmação da essencialidade da arte. Para ela, o homem ou a 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.*

Se não desenvolvermos o sistema de pensar não-discursivo ou artístico da criança, ela não estará apta a um conhecimento totalizador de si e dos outros. Portanto, a própria existência do universo artístico do homem (e da mulher) torna necessária a integração da arte na educação, e a própria natureza da arte, investigada e explicitada pela estética, teoria da arte e filosofia da arte, fornece os dados necessários para a operacionalização de seu ensino. (p. 56)

Frente à crise que atinge a educação ocidental os arte-educadores buscam apoio nos princípios da articulação da obra de arte o embasamento para sua ação pedagógica.

A abordagem essencialista da arte-educação justifica esta preocupação do arte-educador em levar os seus alunos à reflexão do próprio trabalho artístico.

Quando interrogada a respeito de qual abordagem prefere adotar, essencialista ou contextualista , Ana Mae deixou claro que uma não exclui a outra e que ambas podem ser usadas, dependendo das necessidades da classe.

CONCLUSÃO

“A arte não é para a massa desde seu nascimento. Ela chega a isso no fim de uma soma de esforços. É preciso saber organizar a compreensão”

Maiakovski

Na luta pela pelo ensino da Arte, esta pesquisadora e artista nos revela, além das lutas travadas para a vencer as barreiras de uma educação construída a partir de modelos importados que ocasionou muitos preconceitos e equívocos conceituais no ensino, a importância da democratização da Arte, a construção dos valores estéticos que ocorre de maneira desigual conforme o contexto do educando.

Para encerrar, trago algumas reflexões a respeito da democratização da Arte escritas por Louis Porcher no livro organizado por ele **“Educação Artística luxo ou necessidade”**, 1982, ed. **SUMMUS EDITORIAL LTDA** e que vão de encontro ao trabalho de Ana Mae Barbosa.

Para Louis Porcher, assim como para Ana Mae, as categorias atuantes no discurso estético não são em absoluto naturais, são construídas culturalmente. O imediato, na verdade, é mediado, a sensibilidade é construída; o talento pode ser formado, a inspiração adquirida, a emoção preparada, o Dom não passa de uma maneira de denominar provisoriamente um processo que não é misterioso mas que não sabemos ainda explicar; a sociedade camufla o seu trabalho debaixo das fumaças de uma natureza espertamente deformada.(p.11)

Porcher também acredita na importância da solidificação dos conceitos, pensa que qualquer pedagogia mesmo – e talvez principalmente no domínio artístico, só pode

funcionar no caminho reto do racional. Afirmar isto não significa em absoluto que a emoção artística seja um puro e simples movimento da razão; mas sim, que o processo racional constitui o único caminho pelo qual temos uma chance de conseguir que todo mundo possa ganhar acesso ao mundo da arte. Uma pedagogia irracionalista nos parece ser, inevitavelmente, o artilheiro supremo graças ao qual se perpetuam as discriminações sociais entre os homens e a arte.

Vejo neste trecho, uma inquietação que também é de Ana Mae, quando ela propõe que as aulas de educação artística devam ir além da livre expressão do espontaneísmo, do deixar fazer que tem a intenção de valorizar a originalidade da criança, que apesar da pouca idade, já está inserida num contexto cultural que lhe permite escolher a maneira de representar o seu cotidiano através de sua obra artística, que é desprovida de elementos técnicos, negado pela postura do educador preocupado só com a livre expressão e com a preservação da enganosa originalidade da criança.

Continuando com Porcher, *definir a cultura estética pelo gosto, equivale, de saída, a endossar as discriminações sociais.*

A afirmação da irracionalidade como um valor normal e privilegiado da cultura estética desempenha, na verdade, a função de uma máscara que os professores afivelam nos seus próprios rostos. Diante da impossibilidade em que se acham de conceber uma estratégia pedagógica racional da aculturação estética, eles produzem o mito da participação irracional nos domínios da beleza. Uma tal estratégia, com efeito, teria necessariamente por objetivo o acesso de todos os valores estéticos, e portanto a destruição das ilusões segregacionistas do irracionalismo.

A iniciação artística das crianças passa necessariamente por fases de aprendizagem, ou seja, de integração de limitações. A arte não vive num puro terreno da afetividade imediata. Ela requer, para o criador como para o consumidor, a posse

de um certo número de ferramentas intelectuais e técnicas que nenhuma espontaneidade permite dispensar. A educação não tem como criar uma oposição entre o que é sentido e o que é concebido, entre a sensibilidade e a inteligência, a emoção e a razão. O importante é que os dois planos se complementem mutuamente. Implantar a monarquia de um desses termos, qualquer que ele seja, é perder o fio da meada.

Antes da realização deste trabalho, apesar de pretender me formar uma educadora, a minha visão sobre a arte educação caminhava em direção a um espaço destinado à espontaneidade, à liberdade de expressão. Um professor de teatro, numa de suas aulas nos disse: “se alguém quer usar este espaço para terapia, catarse, pode procurar outro lugar, porque aqui nós vamos estudar linguagens teatrais, maneiras de interpretar peças teatrais, nenhum problema emocional será resolvido neste espaço, não quero dizer, com isso, que não vamos nos emocionar ou descobrir segredos interiores, ou que não poderemos sentir prazer em realizar nossas atividades. Se alguém precisar desabafar, podemos tomar uma cerveja, se alguém se desestruturar, indico um analista, mas este espaço é de pesquisa pautada em teorias, técnicas e apreciações artísticas e há que se respeitar esta proposta”. Naquela época achei meio fria esta postura do professor, agora compreendo que, na verdade, ele estava nos dando a oportunidade de vencermos barreiras intelectuais e estéticas, não imaginava que o caminho da espontaneidade, num ambiente escolar, poderia privar o sujeito da aculturação e que pudesse reforçar as desigualdades sociais.

Acredito que este trabalho de conclusão de curso será muito importante para a reflexão da prática pedagógica tanto de futuras educadoras e educadores, como eu, quanto para educadores formados através de uma educação excludente que desconsidera a importância da história da arte, da história da humanidade, do contexto social, cultura

e econômico dos educandos e da sociedade como um todo, na elaboração de seus projetos pedagógicos.

Acredito no trabalho de Ana Mae Barbosa como um caminho para vencermos as barreiras da desigualdade social, do preconceito, e da negação, a uma camada desfavorecida da sociedade, de uma educação integradora elaborada com racionalidade e respeito, para que o prazer da apreciação de obras artísticas de diversas linguagens nos inclua na história da humanidade.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos, organização, História da Arte – Educação: A Experiência de Brasília – I Simpósio Internacional de História da Arte – Educação – ECA – USP, São Paulo, Ed. Max Limonad LTDA, 1986.

_____, Arte – Educação no Brasil: Das Origens ao Modernismo, São Paulo, Perspectiva, 1978.

_____, A Imagem no Ensino da Arte – Anos Oitenta e Novos Tempos, São Paulo, Perspectiva, 5ª Ed., 2002.

_____, Arte – Educação: Conflitos/Acertos, São Paulo, Ed. Max Limonad LTDA, 1984.

Porcher, Louis, Educação Artística: Luxo ou Necessidade, Rio de Janeiro, Ed. Summus Editorial LTDA, 1982.